بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم المناهج والتدريس

رسالة ماجستير بعنوان:

درجة معرفة واستخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل

The degree of social studies teachers' knowledge and Employment of Alternative Assessment strategies in Saudi Arabia

إعداد الطالبة:

حمده محمد سعود الشراري

2009403255

إشراف الدكتور:

هادي محمّد الطوالبة

حقل التخصص: مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها

2014م

درجة معرفة واستخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل

إعداد الطالبة

حمده محمد سعود الشراري

بكالوريوس تاريخ، جامعة الجوف

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص: مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها. جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وافق عليها

د. هادي محمد طوالبة .... مشرفاً ورئيساً

أستاذ مساعد في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

أ. د. إبراهيم عبدالقادر القاعود .... عضواً

أستاذ في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

د. انتصار غازي مصطفى .... عضواً

أستاذ مشارك في مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة 26/3/ 2014 م

الإهداء

إلى أغلى وأحب الناس إلى قلبي

إلى أنموذج الأبوة الصادقة ... والدي الحنون أطال الله في عمره.

إلى منبع الدفء والحنان ... إلى رمز الأمومة الصادقة والدتي أطال الله في عمرها.

إلى رفيق دربي .... وسندي ورمز قوتي

إلى من آزرني .. وتحمل معي عناء السفر والدراسة إلى زوجي الغالي مشعل

إلى نور قلبي ومهجته .. إلى قرة العين أطفالي

نايل وفيصل ونايفة وافتخار ومحمد والهنوف

إلى أخواتي وأخواني وكل ما ساعدني في انجاز هذا العمل

أهدي إليكم جميعاً هذا العمل.

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، حمداً يليق بمقامه، أحمدك ربي حمداً كثيراً كما ينبغي لجـــلال وجهك وعظيم سلطانك، والصلاة والسلام على سيدي محمد بن عبدالله نبـــي الخلـــق وإمـــام المرسلين وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد.

فإنه يسرني ويطيب لي وقد أنهيت بفضل الرحمن ورعايته من إعداد رسالة الماجستير هذه، أن أتوجه بالحمد والشكر لله العلي القدير الذي أنار لي طريق العمل رغم كل التحـــديات والمصاعب التي واجهتني، وأمدني بالصبر والعزيمة وأنار لي الدرب بوجود أساتذة أجـــلاء وعلماء أفاضل في جامعة اليرموك قدموا لي العون والمساعدة.

إن قيمة الاعتراف بالفضل والوفاء لمن منحني الرعاية والتوجيه منذ الخطوة الأولـــى من كتابة هذه الرسالة حتى انتهاء العمل فيها تستوجب علي تقديم الشكر والثناء للدكتور هادي محمد طوالبة لما بذله من جهود طيبة ومباركة فكان حقاً نعم الداعم والباعث في النفس الهمة، فأسألك يا رحمن أن تجزيه عني خير الجزاء وتحفظه سنداً لأهله ووطنه.

كما يسرني أن أقدم جزيل الشكر لأعضاء لجنة المناقشة على مشاركتهم في إثراء هذه الرسالة وهما: الأستاذ الدكتور إبراهيم عبدالقادر القاعود، والدكتورة انتصار غازي.

كما لا أنسى أن أقدم جزيل الشكر والعرفان إلى من سعي مخلصاً لأجل قيمة العلم أن يساعدني على مواصلة مشوار العلم .. إلى الزوج الغالي مشعل الذي وقف بجانبي فقد حصلت على البكالوريوس وأنا أماً وزوجة، وأمام دعمه وحفزه هاأنذا اليوم وبحمد الله أنجز مـــشوار الماجستير فبورك بك زوجي الغالي.

والحمد لله رب العالمين

الباحثة

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

فهرس الملاحق

الشراري، حمده محمد. درجة معرفة واستخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية لإستراتيجيات التقويم البديل. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 2014. (المشرف: د. هادي محمّد طوالبة).

الملخص باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة معرفة واستخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية باستراتيجيات التقويم البديل، والكشف عن العلاقة بين درجة المعرفة وبين درجة الاستخدام لاستراتيجيات التقويم البديل، وكذلك الكشف عن أثر متغيرات الدراسة (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية) فيهما، حيث تم تطوير اختبار لقياس درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية باستراتيجيات التقويم البديل، وكذلك تم تطوير أداة لقياس درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل. وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة المسحية، حيث تم أخذ كافة أفراد مجتمع الدراسة كعينة للدراسة باستثناء بعض من تعذر الوصول لهن؛ بحيث تألفت عينة الدراسة من (89) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية العاملات في المدارس الحكومية في محافظة القريات.

وقد أظهرت نتائج سؤال الدراسة الأول؛ أن درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) ومجالاته في السعودية قد كانت (متوسطةً)، كما أظهرت نتائج سؤال الدراسة الثاني؛ وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) في السعودية يعزى للمتغير (التخصص)؛ وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية

باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) في السعودية تعزى للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمـي، المرحلة الدراسية)، وكذلك أظهرت نتائج سؤال الدراسة الثاني؛ عدم وجود أثر دال إحـصائياً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية) عنـد مـستوى الدلالـة (α=0.05) على درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل.

كما أظهرت نتائج سؤال الدراسة الثالث؛ أن درجـة اسـتخدام معلمـات الدراسـات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (ككل) ومجالاته في السعودية قد كانت (متدنية)، كذلك أظهرت نتائج سؤال الدراسة الرابع؛ عدم وجود فروق دالة إحصائياً عنـد مـستوى الدلالـة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجـة اسـتخدام معلمـات الدراسـات الاجتماعيـة لاستراتيجيات التقويم البديل (ككل) في السعودية تعزى للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمـي، التخصص، المرحلة الدراسية)، وكذلك أظهرت نتائج سؤال الدراسة الرابع؛ عدم وجود أثـر دال إحصائياً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية) عند مستوى الدلالة (α=0.05) على درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقـويم البديل مجتمعة.

وأخيراً أظهرت نتائج سؤال الدراسة الخامس؛ وجود علاقات ارتباطية دالة إحـصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) ومجالاته في السعودية من جهة وبين درجة استخدامهن لها مـن جهـة أخرى، مصنَّفة على أنها ارتباطات متوسطة القوة.

كلمات مفتاحية: استراتيجيات التقويم البديل، درجة المعرفة، درجة الاستخدام.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

إن اتخاذ قرارات تربوية تعليمية بقصد تطوير وتحسين منظومة العمل في الميدان التربوي لا يمكن أن يحدث دون إجراء قياس وتقويم كمي دقيق لهذه الإمكانيات ولهذا الأداء، على أن هذا التحديد الكمي للظواهر ليس غاية في حد ذاته وإنما هو وسيلة لتحقيق أهداف معينة، ولاختلاف الأهداف وتعددها تختلف المقاييس وأدوات التقويم وأنواعها، ولما كانت الغايات المأمولة من العملية التعليمية كثيرة ومتعددة، فقد أوجب تطوير أنواع للتقويم والقياس تستطيع بشمولية استراتيجياتها وأدواتها قياس وتقويم ذلك، فخرج على الساحة التقويمية ما يُسمى بالتقويم البديل ذو الإمكانيات التقويمية الهائلة والكفوءة لما يحتويه من استراتيجيات وأدوات فريدة من نوعها تتصف بالشمول والفعالية، إلا أن هذا النوع من التقويم بقي إلى حدٍ ما بعيداً عن التطبيق من قبل المعلمين والمعلمات لأسباب عديدة.

"ويُعد القرن الحادي والعشرون عصر التطور والثورة المعرفية وثورة المعلومات والاتصالات، وهذا ما دعا معظم الدول إلى الاتجاه نحو الاقتصاد المعرفي وإلى تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل وحسن توظيفها واستخدامها بما يتناسب وطبيعة المتعلمين، ويسهم في خلق البيئة التعليمية المشجعة على الابتكار والمبادأة والتفكير الناقد وحل المشكلات وصنع القرار، حيث تعد عملية التقويم العملية الأكثر تأثيراً في حركات الإصلاح التربوي، فمعظم الدول المتقدمة منها والنامية تسعى إلى استخدام مدخل التقويم لتطوير العمل التربوي في المؤسسة التعليمية". (طوالبة والرفاعي، 2012، 351).

ويمكن النظر إلى عملية التقويم باعتبارها مدخلاً هاماً لتطوير التعليم خاصة مع التغير الذي رافق مهام وأدوار المعلم في التقويم في ضوء التطورات الحديثة التي شهدتها المناهج التربوية في الوقت الراهن، ومن الطبيعي أن يلقي هذا الأمر على عاتق المعلم أعباء إضافية جديدة، كما يفرض ضرورة توفر كفايات جديدة لديه (عزيز، 2005).

ويشير وليام (William, 2007) إلى أن التربية قد شهدت في الآونة الأخيرة تحولات مهمة في مكونات التقويم ببعديه الإستراتيجيات والأدوات، إذ أصبح لعملية التقويم أهداف وغايات جديدة ومتنوعة، بما يتوافق مع التحول الذي حدث من المدرسة السلوكية إلى المدرسة البنائية والتي تركز على ما يجري في عقل المتعلم من عمليات ذهنية ونشاطات فكرية ذهنية تمكنه من القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات.

وتأسيساً على ما سبق يُعد مكون التقويم ركناً أساسياً من أركان العملية التربوية، بل وينظر إليه باعتباره أساساً يعتمد عليه في تطوير العملية التعليمية ومخرجاتها لما توفره نتائج التقويم من معلومات وتغذية راجعة مفيدة في هذا المجال للمتعلمين والمعلمين والأسرة التعليمية والمجتمع ككل (يوسف، 2003)، وقد اقترن مفهوم التقويم عند معظم التربويين بالاختبارات، حيث تعد الوسيلة الأكثر شيوعاً من بين وسائل التقويم لأنها تهتم بقياس حفظ المعلومات والتركيز على التلقين من جهة، وبتجاهلها رعاية المهارات والقدرات المرتبطة بالمستويات العليا ذات الارتباط بالتحليل والتركيب والتقويم وإصدار الأحكام، وتجدر الإشارة إلى وجود إستراتيجيات تقويم متنوعة غير القلم والورقة، كالملاحظة والتقويم المعتمد على الأداء والتواصل ومراجعة الذات، إضافة إلى وجود أدوات تقويم متنوعة مثل: قوائم الشطب، وسلالم التقدير اللفظية والعددية، وسجل وصف سير التعلم والسجل القصصي ويوميات الطالب.

وحيث أن مجالات تقويم الطلبة تتسع لتشمل جميع جوانب النمو في الأبعاد الجسمية والصحية والعقلية والمعرفية والاجتماعية، فإن أدوات القياس والتقويم التي تستخدم في تقويم الطلبة لا بد أن تتنوع بحسب أغراض التقويم وتعدد مجالاته، وفي هذا الإطار ومن خلال المنظور الجديد تُصبح الاختبارات التحصيلية أداة من بين الأدوات المتعددة لقياس نمو وتعلم الطلبة، ولكن من خلال النظرة الشمولية التكاملية لعملية التعلم لا بد من استخدام وتوظيف أدوات ملائمة وصادقة للحصول على معلومات وبيانات تحدد مدى التقدم الذي يحرزه الطلبة للنتاجات التعليمية التعلمية والتربوية، خاصة وأن هذه المعلومات لها ضرورتها وقيمتها بالنسبة للطالب نفسه وأولياء الأمور والمعلمين وإدارة المدرسة وحتى المجتمع ككل (عودة، 2002).

وتلاحظ الباحثة بأن واقع الزمان الذي نعيشه هذه الأيام ونحن في القرن الحادي العشرين، حيث تطورات عمليات العلم والتعلم بحيث أصبح ينظر إلى المتعلم باعتباره شريكاً في بناء المعرفة، بل أنه المصدر الأهم والمكون الأساس، لذلك كان لا بد من تطوير الإجراءات المتبعة في عمليات التقويم لتصبح إجراءات أكثر واقعية وتقيس ما يجب أن يتم قياسه من جوانب النمو الشاملة للمتعلم استجابة لطبيعة الأدوار التي سيمارسها في المستقبل، لذلك سمي التقويم الحديث بالحقيقي والواقعي وبالبديل لأنه حل بديلاً عن الإجراءات التي كان المعلم يتبعها سابقاً في الحكم على أداء الطالب والتي كانت تعتمد أساساً على القلم والورقة فقط.

وهكذا فقد لاقت حركة القياس والتقويم ذات الأغراض المتنوعة قبولاً لدى الأوساط التربوية فتزايدت في السنوات الأخيرة الدعوة إلى إعادة تصميم استراتيجيات وأدوات التقويم وتجريب أشكال جديدة بديلة عن الأدوات التقليدية متمثلة في التقويم؛ وذلك لكون الأساليب

التقليدية قد لعبت دوراً أساسياً في تضييق المنهاج وتزايد أعداد المشكلات التربوية وطبيعتها والمتمثل أهمها في عدم الارتياح من مخرجات التعليم وانعكاس ذلك سلباً على مستوى كفاءة الخريجين، ولا تنبئ الخريجين بالأداء الفعلي ولا تعطي إشارة للسمات الشخصية والإبداعية التي تكون غالباً أكثر أهمية من المعارف أو المهارات، وبالتالي تطورت فظهر ما يسمى "بالتقويم البديل" كأحد أفضل أساليب التقويم قدرةً وكفاءةً على قياس مستوى الأداء الفعلي للطلبة وفي جميع المجالات محل التقويم (البشير وبرهم، 2011).

إذاً ظهر التقويم البديل وبمختلف مسمياته، كرد فعل على انتقادات عدة وجهت لطرق التقويم التقليدية، كان أبرزها أن أساليب التقويم التقليدية قد أسيء استخدامها، فالامتحانات أصبحت تعتمد اعتماداً كبيراً على الاختبارات الموضوعية التي تهتم بشكل مكثف بقدرات الذاكرة أكثر من اهتمامها بالقدرات العقلية وبخاصة القدرة على الابتكار ومهارات حل المشكلات، وغير ذلك من القدرات التي أصبحت من خلالها الأساليب التقليدية غير قادرة على اكتشافها وتقييمها (علاونة، 2007)، وبالتالي ظهر التقويم البديل (الحديث) كبديل لأساليب التقويم التقليدية التي أثبتت محدودية كبيرة وعجزاً واضحاً في إعطاء معلومات صادقة ودقيقة عن قدرات الطلبة المتعددة الجوانب، وتأتي فعالية التقويم البديل مما يحتويه من استراتيجيات وأدوات متعددة قادرة على انجاز ما لم تستطيع انجازه أساليب التقويم التقليدية (خطاطبة، 2009).

هذا ويؤكد جو واندريا (Joe& Andrea, 2007) على أن التقويم البديل بمسمياته المختلفة (التقويم الحديث، والتقويم الحقيقي، والتقويم الواقعي) تقويم مُتعدد المجالات لمدى مُتسع من القدرات والمهارات والمعارف فهو لا يقتصر على الاختبارات التقليدية، وإنما يتسع

ليشمل على إستراتيجيات وأدوات متنوعة مثل الملاحظة لأداء المتعلم، والتعليق على نتاجات تعلمه، وإجراء مقابلات معه ومراجعة انجازاته السابقة.

كما أكد موتشلر (Mutchler, 2006) بأن المتمعن في إستراتيجيات وأدوات التقـــويم البديل يجدها فعاليات متنوعة تقود إلى وجود تقويم حقيقي ذو معنى في تعليم الطلبة بوصـــفه طريقة تمكنهم من ربط معارفهم الجديدة بالعالم الحقيقي من حولهم، ويُسهم في تقـــديم حلـــول مختلفة للمشكلات التي تواجههم.

وفيما يتعلق بمفهوم **التقويم البديل**، فتتعدد التعاريف بتعدد علماء التقويم فمـــنهم مـــن يركز في تعريفه على الأساليب أو الأدوات المستعملة في عملية التقويم فيعرف تبعاً لذلك أي "التقويم البديل" بأنه: مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية ومحاكاة وملفات أعمال وصحائف ومشروعات جماعية ومعروضات وملاحظات ومقـــابلات وعروض شفهية وتقويم ذاتي وتقويم الأقـــران وغيـــر ذلـــك (Birenbaum and Dochy, 1996) ، أما التقويم البديل فيُعرف بأنه: عملية تقويم مستمرة يشترك فيها أطراف رئيسة في عملية التعلم وهما: الطالب والمعلم في إصدار أحكام عن تقدم الطالب باستخدام مجموعة مـــن الأساليب والاستراتيجيات مثل مهام الأداء وسجلات الإنجاز وصحائف الأعمال وتقويم الأقران وأنشطة التعلم التعاوني والمقابلات والامتحانات، وأما عن سبب تسميته بالتقويم البديل فمـــرد ذلك لأنه حل بديلاً عن الاختبارات المقننة والفعاليات التي كانت مستخدمة سابقاً بشكل منفرد (Wikstrom, 2007).

وهناك من يركز على محتويات عملية التقويم في تعريفه للتقويم البديل، فيُعرف بأنه: نمط من أنماط العمليات الاختيارية يتطلب من المتعلم أداء مهمة معينة بدلاً من اختيار إجابـــة من قائمة من بدائل معطاة، أما عندما يتم التركيز على الأهداف التي تسعى عمليـــة التقـــويم

لتحقيقها يُعرف التقويم البديل بأنه: عملية الحصول على المعلومات التي تستعمل في اتخاذ القرارات التربوية حول الطلاب، وإعطائهم التغذية الراجعة حول مدى تطورهم وجوانب القوة والنقص لديهم وكذا إصدار الحكم حول مدى فعالية العملية التعليمية وملائمة المنهج وإعلام سياسة التعليم (خطاطبة، 2009).

ويؤكد ايراسيان (Airasian, 1991) أن السبب الذي يقف وراء ابتعاد عموم المعلمين والمعلمات عن تنفيذ تطبيقات إستراتيجيات وأدوات التقويم البديل هو افتقار المعلمين لفهم مثل هذه التطبيقات، وعدم إحاطتهم بالمعرفة اللازمة لإنجاح التطبيق، وعدم الدراية بآليات تطبيق فعالياتها.

أما ستيجنز (Stiggins, 1997) فيشير إلى أن طبيعة المعلمين المتعلقة بأحكامهم السريعة ومرورهم بخبرات تقويمية سلبية لم تحقق النجاحات المأمولة في تطبيق البديل هي السبب وراء ندرة استخدامهم لفعالياتها.

وبغض النظر عن الزاوية المنظور منها للتقويم البديل، وبصرف النظر عن مسميات التقويم البديل، فإنه بشكل عام يُعرف هذا النوع من التقويم بأنه: شكل من أشكال التقويم غير التقليدية، يعكس قدرة الطلبة على ممارسة المهارات (الأداءات) المتعلمة وتوظيفها في الحياة الواقعية والعملية وليس في المواقف التعليمية التعلمية فحسب، وهو تقويم يركز على العملية والناتج، وهو أيضاً: تقويم يعرض فيه الطلبة أداءاتهم المهارية والمعرفية المتنوعة ويمنحهم الفرصة الكافية لممارسة هذه الأداءات المنتجة وتوظيفها (علام، 2004).

أما **استراتيجيات التقويم البديل**، فهي: إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية التقويم بالملاحظة وإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة، وأخيراً إستراتيجية مراجعة الذات.

ويشير طوالبة والرفاعي (2010) إلى أن المتمعن في موضوعات مباحث الدراسات الاجتماعية ومحتواها التعليمي في التاريخ والجغرافيا، والتربية الوطنية والمدنية يلاحظ بأن موضوعاتها تستدعي البحث والتفكر وحل المشكلات واتخاذ القرارات وهي موضوعات واقعية ذات معنى وأهمية بالنسبة للطالب جراء ارتباطها بحياة الطالب اليومية، كما يتطلب تنفيذها التعاون والعمل ضمن فريق وهذا أساس في التقويم البديل.

وتأسيساً على ما سبق جاءت هذه الدراسة محاولةً الكشف عن درجة معرفة واستخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل، لا سيما وأن التطورات التي حدثت في مجال التقويم البديل بكافة إستراتيجياته والفعاليات المتضمنة داخل كل إستراتيجية تقويم، تستوجب من القائمين على إدارة ورعاية شؤون التعليم في المملكة العربية السعودية الاستجابة على إدماج هذه الإستراتيجيات في محتوى الكتب المدرسية عموماً ومباحث الدراسات الاجتماعية تحديداً من جهة، وعلى تمكين المعلمين والمعلمات من معرفة واستخدام هذه الإستراتيجيات في الحكم على أداء الطلبة من جهة ثانية، فلم تعد أحكام المعلمين والمعلمات القائمة على القلم والورقة كافية لتقديم ما يلزم من وصف لأداء الطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد شهدت المملكة العربية السعودية مؤخراً صدور مرسوم وزاري من قبل وزارة التربية والتعليم فيها، يؤكد على ضرورة تبني المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات الصورة الجديدة في عالم التقويم والمسماة بالبديل الحقيقي والواقعي والحديث، وبضرورة أن يتم إدماج

هذه الإستراتيجيات والأدوات التقويمية الحديثة في الحكم على تعلم الطلبة لجميع المباحث الدراسية عموماً ومنها مباحث الدراسات الاجتماعية.

أوجبت عمليات تطوير العملية التربوية التي اشتملت المناهج وأساليب التدريس وكفايات المعلمين والمشرفين والبيئة التدريسية ومجموعة الأهداف المقصودة من مخرجات العملية التعليمية والتربوية، وجوب تطوير أساليب القياس والتقويم أيضاً لما لهذا التقويم من أهمية كبيرة في الفكر والممارسة التربوية لجميع مكونات النظام التربوي، وكان من بين ثمار البحث والتطوير في أساليب القياس والتقويم ظهور التقويم البديل واستراتيجياته وأدواته المتنوعة، ولما كان هذا النوع من التقويم "التقويم البديل" من المفاهيم والأساليب التقويمية المتسعة حيث يشمل أنواعاً مختلفة من الأساليب والاستراتيجيات التقويمية القادرة وبكفاءة على قياس وتقويم العديد من المجالات للمتعلم وبكل فعالية، وبالتالي كان من الضروري استخدام ومواكبة معلمات الدراسات الاجتماعية هذا النوع من التقويم كون كتب الدراسات الاجتماعية تندرج فيها العديد من الموضوعات الثقافية والوطنية والفنية والأسرية وما إلى ذلك من موضوعات اجتماعية تهم المتعلم وتنمي منظومة قيمه ومعارفه ومهاراته الاجتماعية وتصقل شخصيته وتمكنه من التعامل مع نفسه وأسرته ومدرسته ومحيطه ومجتمعه بشكل عام، وبالتالي تنطلق مشكلة هذه الدراسة من قياس درجة معرفة واستخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لإستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

تتضمن مشكلة الدراسة الإجابة على عدد من الأسئلة هي:

السؤال الأول: ما درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية لإستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية؟.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية تعزى للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)؟.

السؤال الثالث: ما درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية تعزى للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)؟.

السؤال الخامس: هل يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية وبين درجة استخدامهن لها؟.

أهمية الدراسة:

لكل دراسة علمية أهمية نظرية وعملية تسعى إلى تحقيقها، وتنبع أهمية هذه الدراسة من معالجتها لموضوع استخدام استراتيجيات التقويم البديل من قبل معلمات الدراسات الاجتماعية في السعودية، لما لهذا النوع من التقويم من أهمية بالغة لكونه أحد المداخل الأساسية لتطوير منظومة التعليم ومخرجاته، وبالتالي فإن هذه الدراسة تحقق لجميع المعنيين بموضوعها من طُلاب وباحثين وأكاديميين ومعلمين وتربويين ومتخذي القرار، ما يلي:

1. زيادة الوعي بأهمية التقويم البديل بكافة استراتيجياته وفعالياته المتدرجة تحت كل إستراتيجية.

2. إثراء الأدب التربوي المتعلق بأساليب التقويم، بإعطاء صورة شاملة وموضوعية ومتكاملة عن استراتيجيات التقويم البديل.

3. رصد مواطن الضعف والقوة في درجة معرفة واستخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل في تدريسهن، بغية تقديم حلول علاجية لمواطن الضعف، وتعزيز مواطن القوة.

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة معرفة واستخدام معلمات الدراسات الاجتماعية (في القريات بالمملكة العربية السعودية) لاستراتيجيات التقويم البديل في التدريس.

التعريفات الإجرائية:

درجة المعرفة: وهي كل ما تمتلكه معلمات الدراسات الاجتماعية في السعودية من معرفة نظرية عن إستراتيجيات التقويم البديل وتقاس باستجابة المعلمات على الاختبار المعد لهذا الغرض.

درجة الاستخدام: وهي كل ما يتم استخدامه من قبل معلمات الدراسات الاجتماعية في السعودية من إستراتيجيات التقويم البديل أثناء تدريسهن مباحث الدراسات الاجتماعية في الغرف الصفية، وتقاس باستجابة المعلمات على الأداة المعدة لهذا الغرض.

معلمات الدراسات الاجتماعية: وهن مجموعة المعلمات الموكل لهن من قبل وزارة التربية والتعليم السعودية تدريس مباحث الدراسات الاجتماعية (التاريخ، الجغرافيا، والتربية الوطنية) في المدارس الأساسية للإناث التابعة لإدارة التعليم في منطقة القريات.

إستراتيجيات التقويم البديل: وهي مجموعة من الإستراتيجيات التقويمية الحديثة المعتمدة في إطار تقويم تعلم الطلبة، وتشمل: إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية القلم والورقة، وإستراتيجية التقويم بالملاحظة، وإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات.

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة التي تقيس درجة معرفة واستخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية، بالحدود الآتية:

1. **حدود بشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمات الدراسات الاجتماعية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية.
2. **حدود الأداة:** حيث يقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة وفقاً لأداتي الدراسة، وما تم توفيره لهما من إجراءات الصدق والثبات.
3. **حدود زمانية:** حيث تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2012م.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

ويتناول هذا الفصل في قسمه الأول وصفاً للأدب التربوي النظري المتوفر حول فلسفة مكون التقويم وإستراتيجيات التقويم البديل والفعاليات المندرجة تحت كل إستراتيجية وإجراءات تنفيذها، في حين تحدث هذا الفصل في قسمه الثاني عن أحدث الدراسات والأبحاث التربوية المنشورة في التقويم البديل، وتالياً إيضاح وتفصيل لكل منهما.

أولاً: الإطار النظري

لقد شهدت مكونات عمليات التربية والتعليم تطورات مختلفة، جاءت في معظمها كنتيجة طبيعية للتطورات التي حدثت من جهة واستجابة ومواكبة للمستجدات التربوية والعلمية من جهة ثانية، ومن ضمن المجالات التي أصابها التطور والتحديث تلك التي شملت واحداً من أبرز مكونات عملية التعلم والتعليم والمسمى بمكون التقويم، الذي جاء ليعلن بأن التقويم المعتمد على الورقة والقلم غير كافٍ لإحداث الغايات المأمولة، وتأسيساً على ما سبق تم إقرار هذه التجديدات التربوية في مكون التقويم والتي أسفرت عن استحداث إستراتيجيات التقويم الحديث (البديل، الواقعي، الحقيقي)، والتي شملت إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة، والتقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، والتقويم بالملاحظة، ومراجعة الذات، كما شهدت أيضاً إعلان أدوات تقديم حديثة وشملت قوائم الرصد/ الشطب وسلالم التقدير العددية وسلالم التقدير اللفظية، والوصف اللفظي، والسجل القصصي، وسجل وصف سير التعلم.

وفي الوقت الذي كانت فيه عملية تقويم التعلم ترتكز إلى مبادئ النظرية السلوكية التي ترتكز بشكل رئيسي على الاختبارات بأنواعها المختلفة، بدأ التوجه إلى الاعتماد على مبادئ النظرية المعرفية في تفسير عمليات التعلم، وتبعاً لذلك شهدت السنوات الأخيرة تغيرات وتوجهات مستحدثة في المجالات التربوية، ومنها مجال التقويم، وهذا معناه أن عملية قياس التحصيل الأكاديمي للطلبة وتقويم مدى تعلمهم وتقدمهم بدأت تتجه نحو الواقع والبيئة التي تحتضن العملية التعليمية التعلمية، حيث بدأت تركز على العمليات التي تتم من خلالها التعلم، أكثر من الإجراءات التي تستخدم لحدوث التعلم، وقد اقتضى ذلك التركيز على كفايات الطلبة ومتابعة تحسين أداءهم ومراقبة تعلمهم، الأمر الذي يعني ضرورة إشراكهم في عملية التقويم، من خلال تنمية ممارستهم للتقويم الذاتي (Self Assessment) وأدائهم للمهارات الحياتية المرتبطة بالتعلم، ولذلك أصبحت عملية التقويم أكثر شمولية وتشاركية بين عدة أطراف كأولياء الأمور والطلبة أنفسهم، والأقران بالإضافة إلى تنوع أغراض التقويم كتحديد اتجاهات الطلبة واحتياجاتهم وجوانب القوة وجوانب الضعف لديهم ومساعدتهم على تحسين أدائهم، مما استدعى ذلك التنوع في أساليب التقويم وأدواته من أجل الحصول على معلومات نوعية تركز على نتاجات التعلم والابتعاد عن الأهداف السلوكية والاقتراب من الأهداف التي تصف نتاجات التعلم والتي تعتمد على النمط الأدائي (مهيدات والمحاسنة، 2009).

ويشير دعمس (2008) إلى أن التطور الذي طرأ في التقويم البديل، هو استجابته لملامح مجتمع القرن الحادي والعشرين التي بدأت تتكون وثم تظهر والتي يمكن إيجازها بالعولمة، والمعرفة، والعلم والتكنولوجيا، والتنافسية، والتعاون، والجودة الشاملة، والتعليم والتعلم، والتعلم مدى الحياة، والتعلم بالمشاركة والاختبار، والتعلم المعتمد على الذات، وثقافة

الإتقان والجودة، والتعلم التعاوني الفريقي، والاستقصاء أساس التعلم، والتعلم بالممارسة، والتعلم المرتبط بالبيئة، والتعلم المنفتح على العالم، والتعلم المبني على القيم، والتمكن من المعرفة، والقدرة على الاستقصاء وفهم النمو البشري والتعلم، والوعي بالفروق الفردية، ومعرفة إستراتيجيات التعليم، والقدرة على التخطيط للتدريس، وتصميم بيئة التعلم، وإتقان كفايات الاتصال، وإدراك أهمية التكنولوجيا والإيمان بالتعاون والقدرة القيادية، واكتساب مهارات التفكير، والقدرة على التطبيق الميداني، والاهتمام بالتقويم، والوعي بأهمية التنمية المهنية، والالتزام بأخلاقيات المهنة والوعي بضرورة تنمية المجتمع.

وترى الباحثة، أن التقويم التقليدي المعتمد والمرتكز أساساً على القلم والورقة، لن يكون بمقدوره مساعدة الطلبة على إتقان وإدراك مضامين المهارات السابقة اللازمة للطلبة في القرن الحادي والعشرين، لذا كان لا بد من إحداث التطور في التقويم والذي أسفر عن وجود ما يسمى بالتقويم البديل.

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة في إطار التقويم أن الامتحانات والاختبارات ليست إلا شكلاً واحداً من بين أشكال وأنواع متنوعة للتقويم، حيث يرد التقويم على شكل أنماط متنوعة وواسعة، ترتبط بطبيعة النتاجات التعليمية التي يصوغها المعلم وبمتغيرات أخرى مرتبطة بطبيعة الفئة المستهدفة من عملية التعلم من حيث العمر والقدرات، ومرتبطة بطبيعة المعلم نفسه الذي يقوم بتطبيق هذه الفعاليات (Trice, 2000).

وتهدف فلسفة التقويم الحديث (البديل) إلى تطوير المهارات الحياتية، وتنمية المهارات العقلية العليا، وتنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة الجديدة، والتركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم وجمع البيانات التي تبين درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم، وذلك من خلال

استخدام إستراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المختلفة في شخصية المتعلم (وزارة التربية والتعليم، 2004).

وتأسيساً على ما سبق، تُعد مباحث الدراسات الاجتماعية واحدة من المباحث الدراسية التي ينبغي على معلميها إدماج استخدام المستجدات التربوية التي طرأت في إستراتيجيات التقويم البديل، استجابة ومواكبة لهذه التطورات من جهة، ولمناسبتها لمباحث الدراسات الاجتماعية من جهة ثانية.

وعند الحديث عن إستراتيجيات التقويم البديل، ينبغي الإشارة إلى ما تضمنته من إستراتيجيات وفعاليات تندرج تحتها وهي إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية التقويم بالقلم والورقة، وإستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة، وإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية التقويم بمراجعة الذات، وتالياً إيضاح وتفسير لهذه الإستراتيجيات.

إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

قيام المتعلم (الطالب) بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها.

الفعاليات التي تندرج تحت هذه الإستراتيجية:

أ- **التقديم:** عرض منظم يقوم به الطالب لموضوع محدد، بهدف إظهار قدرة الطالب على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة.

ب- **الأداء العملي:** مجموعة إجراءات متبعة لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عملياً. (إنتاج مجسم تـــاريخي، وجغرافـــي، إعداد طبق حلوى).

ج- **الحديث:** يتحدث الطالب عن موضوع معين خلال فترة قصيرة (سرد قـصة، إعـــادة لرواية، إظهار قدرته على التعبير والتلخيص). يمكن أن يتحدث الطفل (الطالب) عن فيلم شاهده، أو رحلة قام بها.

د- **المعرض:** عرض المتعلم لإنتاجه الفكري والعملي في مكان ما ووقت متفـــق عليـــه لإظهار مدى قدرته على توظيف مهاراته في مجال معين. عرض الطفل (الطالـــب) مجسمات، صور، لوحات فنية، منتجات، أشغال يدوية.

ه- **المحاكاة/ لعب الأدوار/** ينفذ المتعلم الطالب حواراً بكل مـــا يرافقـــه مـــن حركـــات وإيماءات يتطلبها الدور.

و- **المناظرة:** لقاء بين فريقين من الطلبة للمناقشة حول قضية ما، حيث يتبنى كل فريـــق وجهة نظر مختلفة. قدرة كل فريق على الإقناع والتواصل والاستماع وتقديم الحجـــج والمبررات المؤيدة لوجهة النظر. (وزارة التربية والتعليم، 2004؛ طوالبة والصرايرة والشمايلة والصرايرة، 2010).

إجراءات تنفيذ التقويم المعتمد على الأداء:

إن عملية التقويم لا بد وأن تتم ضمن إجراءات محددة ومنظمة وذلـــك علـــى النحـــو الآتي:

- التخطيط.
- التنبؤ/ صياغة الفرضيات.
- إجراء التجربة وجمع الأدلة.
- التوصل إلى النتائج وكتابة التقارير.
- التغيير والتقييم. (مهيدات والمحاسنة، 2009).

ولاحظت الباحثة أن التقويم المعتمد على الأداء يسهم في المشاركة الإيجابية في مراحل التخطيط والتنفيذ لهذه الإستراتيجية بفعالياتها المتنوعة، ويمكنهم من تحمل المسؤولية ومن امتلاك مهارات التربية الاجتماعية المختلفة.

ثانياً: إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة:

وتهدف إلى قياس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة، حيث يلاحظ بأن هذه الإستراتيجية في التقويم كانت تستخدم في التقويم التقليدي، مما يعني أن وجودها ضمن إستراتيجيات التقويم البديل يؤكد على القدرة على تجاهل ونسيان هذه الفعاليات شريطة عدم وجودها منفردة، بل وجدت ضمن خمس إستراتيجيات تقويمية حديثة.

أنواع فقرات الاختبار:

أ- فقرات الصواب والخطأ.

ب-الاختيار من متعدد.

ج- المطابقة/ المزاوجة.

فقرات التكميل:

- الإجابة القصيرة.
- بناء الاختبار.

- بناء جداول مواصفات.
- تصحيحه. (وزارة التربية والتعليم، 2004)

ثالثاً: إستراتيجية الملاحظة:

جمع معلومات عن سلوك الطالب ووصفه وصفاً لفظياً (من أنواع التقـــويم النـــوعي) تدون فيه سلوكات الطالب (المعلمة– ولي الأمر– الأقران)

مهم جداً ← تكرارا الملاحظة خلال فترة زمنية محددة.

مهم جداً ← تنويع مصادر المعلومات.

أنواع الملاحظة:

أ- الملاحظة التلقائية ← صور مبسطة من المشاهدة والاستماع.

ب- الملاحظة المنظمة ← ملاحظة مخطط لها مسبقاً ومضبوطة ضبطاً دقيقاً.

فوائد الملاحظة:

- تزويد المعلمة بمعلومات تعجز وسائل التقويم الأخرى عن تزويدهن بها.
- تزويد المعلمة بمعلومات جيدة عن تطورهم.
- توفر مجالاً لاختيار المواقف التعليمية التي تناسب قدراتهم وميولهم ورغباتهم.
- تعطي فرصة للمعلمة لتهيئة الجو لإيجاد مواقف تعلم يمكن عن طريقها ملاحظة بعض الاتجاهات والمهارات لدى المتعلمين.
- تقديم تغذية راجعة فورية للمتعلمين (وزارة التربية والتعليم، 2004؛ طوالبة وآخرون، 2010)

خطوات تنفيذ إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة:

خطوات تصميم الملاحظة:

1- تحديد الهدف من الملاحظة.

2- تحديد نتاجات التعلم المراد ملاحظتها.

3- تحديد الممارسات المطلوبة ومؤشرات الأداء.

4- ترتيب الممارسات ومؤشرات الأداء في جدول حسب التسلسل المنطقي.

5- تصميم أداة تسجيل لهذه الممارسات والمؤشرات (سلم تقدير، قائمة شطب، ...).

إن استخدام إستراتيجية الملاحظة في التقويم يمكننا من رصد أداء الطالب في موقف تعليمي معين على الواقع من قبل (الملاحظ/ الملاحظين)، بفرض جمع المعلومات تمهيداً لتحليلها وإصدار الحكم على الطالب، وتتميز بقدرتها على توفير معلومات كمية ونوعية حول تحقيق الطالب لكفايات التعلم كما هي تماماً في الواقع، حيث يصعب الحصول على هذه المعلومات من خلال استخدام الاختبارات لعدم مناسبتها للمواقف المراد ملاحظتها حيث يمكن للمعلم تكييف الملاحظة بما يتناسب والموقف التعليمي (مهيدات والمحاسنة، 2009).

رابعاً: إستراتيجية التقويم بالتواصل:

جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه (المتعلم/ الطفل) ومعرفة طبيعة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات.

خطواتها:

1- تحديد الهدف من التقويم بوضوح.

2- تحديد الوقت والجو المناسب للتقويم.

3- استخدام التعبيرات اللغوية المناسبة لمستوى الطفل.

4- انتقاء وصياغة الأسئلة المناسبة.

5- إعداد أداة لتسجيل المعلومات التي تم الحصول عليها من التواصل.

إذاً دور المعلمين مهم في إعداد أسئلة لتوجيه المتعلمين.

فعاليات تندرج تحت إستراتيجية التواصل:

1- المقابلة (محددة – غير محددة) (فردية- جماعية)

لقاء بين المعلمة والطالب محدد مسبقاً يمنح المعلمة فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطالب واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً.

2- الأسئلة والأجوبة:

أسئلة مباشرة من المعلمة إلى الطالب لرصد مدى تقدمه.

قد تكون هذه الأسئلة وليدة الموقف:

1- أسئلة مفتوحة النهاية متعددة الإجابات.

2- أسئلة تدور حول حقائق.

3- أسئلة الرأي.

3- المؤتمر:

لقاء مبرمج يعقد بين المعلمة والطالب (الطلبة) لتقويم مدى التقدم في مشروع معين في تاريخ معين (وزارة التربية والتعليم، 2004).

خطوات تصميم أسلوب التقويم بالتواصل:

يشير مهيدات والمحاسنة (2009) على أن النجاح في استخدام هذه الإستراتيجية في التقويم يتطلب المرور بالخطوات الآتية:

- تحديد الغرض من التقويم.
- توجيه وتركيز الاهتمام نحو التقويم.
- اختيار الوقت المناسب للتقويم.
- تهيئة الأجواء المناسبة لعملية التقويم.
- استخدام التعبيرات اللغوية السهلة والمناسبة لمستوى الطالب.
- اختيار وصياغة الأسئلة البسيطة والمناسبة لمستويات الطلبة.
- صوغ الأسئلة بطريقة مناسبة وواضحة ومحددة.
- الاستماع الجيد والواعي في التقويم أمر في غاية الأهمية.
- توفير أداة مناسبة لتسهيل رصد المعلومات.
- تحليل البيانات التي تم جمعها.
- إعداد تغذية راجعة للطالب.

خامساً: إستراتيجية مراجعة الذات:

تعتبر هذه الإستراتيجية مفتاحاً هاماً لإظهار مدى النمو المعرفي للطالب.

تتضمن مراجعة الذات ثلاث مراحل أساسية هي:

- مرحلة الإعداد (تحديد نتاجات التعلم المراد تقويمها- تحديد مهام ونشاطات مناسبة- تحديد الوقت- اعتماد معايير لتقويم الأداء لمراجعة الذات).

- مرحلة التنفيذ (انتقاء دليل أو مؤشر على التعلم).
- مرحلة المعالجة (تقويم مراجعة الذات).

يندرج تحت إستراتيجية مراجعة الذات كل من:

تقويم الذات:

قدرة الطالب على الملاحظة والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة ثم وضع الخطط لتحسين وتطوير الأداء بالتعاون المتبادل بين المعلمة والطالب.

الفرق بين تقويم الذات ومراجعة الذات أن مراجعة الذات تهدف إلى فهم الأداء بينما يهدف تقويم الذات إلى الحكم على الأداء.

يوميات الطالب:

نموذج (مذكرة) يكتبها (يرسمها) (يحكيها) الطفل (الطالب) يتضمن خواطره حول ما قرأه أو شاهده، أو سمعه.

ملف الطالب:

يستخدم الملف كدليل واضح على تقدم الطفل (الطالب) عبر الوقت لأنه يضم أفضل أعمال الطفل (الطالب) ويوضح انجازاته لكي يطلع عليها ولي أمره والمعلمة، نوعية هذه الانجازات والأعمال، نقاط القوة والضعف إمكانياته العقلية العليا. (وزارة التربية والتعليم، 2004؛ الطوالبة وآخرون، 2010).

وتكمن أهمية استخدام مثل هذه الإستراتيجية في جوانب كثيرة، لا سيما وأن الإنسان يميل بفطرته على تحميل غالبية الأشخاص لجهة خارجة لتحميلها المسؤولية عن مواطن الخلل والضعف عندهم، ولذلك من أهم فوائد المراجعة الصادقة مع الذات، ومحاولة مراجعتها ستولد لدى صاحبها قدرة أكبر على صناعة القرار، لذلك لا بد من أن يتعود الطالب على تأمل

قراراته وأفعاله ونقدها نقداً صريحاً، ومن بين أبرز مبررات استخدام إستراتيجية مراجعة الذات:

- مراجعة الفرد لنفسه يمنحه فرصة تطويرها وسد ثغراتها.
- أغلب مشاكل الفرد تأتي من أخطائه حتى لو وقع عليها مؤثر خارجي.
- مراجعة الفرد لذاته يؤدي إلى تحديد ما يحتاجه من مهارات ومعارف ضرورية. (مهيدات والمحاسنة، 2009).

وهكذا تلاحظ الباحثة بأن التطورات والمستجدات الطارئة في مكون التقويم قد أصبحت ضرورة ملحة، وعليه فالاستجابة لتطبيق مضامين إستراتيجياتها الخمسة قد أصبح لزاماً على كل معلم ومعلمة، لذا لا بد من الاستزادة والتعلم والإحاطة بكيفية تطبيقها أثناء تعليم الطلبة لمباحث الدراسات الاجتماعية.

وتشير الباحثة بعد استعراض الأدب التربوي إلى أن جوانب الاستفادة منه قد ظهر في جوانب متنوعة، أبرزها مساهمته في تمكين الباحثة من بناء أداتي الدراسة، ومن إتمام مناقشة نتائجها.

ثانياً: الدراسات السابقة:

لقد حظي التقويم البديل باهتمام عدد من الباحثين ممن حاولوا استقصاء ودراسة أهميته وأهدافه واستراتيجياته وأدواته ومستوى امتلاكه واستخدامه من قبل المعلمين، ومن أبرز هذه الدراسات ما يلي:

أجرى **طوالبة والرفاعي (2011)** دراسة هدفت إلى الكشف عن التحديات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء استخدامهم للتقويم البديل، واقتراحاتهم لتجاوزها، وقد شملت الدراسة عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية في الشمال تكونت من (495) معلماً ومعلمة

ممن يدرسون التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام أسلوب المقابلة مع المبحوثين، وذلك بعد أن تم التحقق من الصدق والثبات لأداة الدراسة، وبعد جمع البيانات واستخراج التكرارات والنسب المئوية أظهرت النتائج: أن أكثر التحديات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في مجال وزارة التربية والتعليم هو "ازدياد الأعداد الطلابية في الغرفة الصفية" بنسبة مئوية بلغت (63.6%)، أما في المجال المتعلق بالمعلمين فقد كان التحدي البارز هو "الاعتياد على ممارسة أساليب التقويم المعتمدة على القلم والورقة" بنسبة مئوية بلغت (52.5%)، أما في المجال المتعلق بالطلبة وأهاليهم فكان التحدي "صعوبة إقناع أولياء الأمور بالعلامة المحددة للطالب" وبنسبة مئوية بلغت (19.6%)، أما فيما يرتبط بالكتب المدرسية فكان من أكبر التحديات "التضخم المعرفي، طول المنهج وكثرة الدروس" وبنسبة مئوية بلغت (21.6%)، وفي المجال الأخير المتعلق بالتدريب أثناء الخدمة فكان التحدي الأبرز "عدم كفاية الدورات التدريبية" وبنسبة مئوية بلغت (58.8%). كما أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز المقترحات المقدمة من المعلمين لتجاوز التحديات التي تواجههم أثناء التقويم البديل هو الاقتراح ب "تخفيض نصاب المعلم التدريسي بحيث لا يزيد عن 15 حصة" وبنسبة مئوية بلغت (48.7%)، أما أقل الاقتراحات تكراراً فكان "بناء أدوات تقويمية نموذجية" وبنسبة مئوية بلغت (13.1%)، وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات المستمدة من النتائج من أهمها أخذ اقتراحات المعلمين بعين الاعتبار وتحسن جودة وطبيعة الدورات التدريبية.

كما أجرت **الرفاعي والطوالبة والقاعود (2011)** دراسة بعنوان "درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لإستراتيجيات التقويم الواقعي"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية

المتوسطة (الخامس- السادس- السابع) لإستراتيجيات التقويم الواقعي، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي في درجة ممارسة هذه الإستراتيجيات، ولتحقيق ذلك تم إعداد أداة خاصة اشتملت على إستراتيجيات التقويم الواقعي والفعاليات الفرعية المرتبطة بكل إستراتيجية، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وقد طبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (112) معلماً ومعلمة في مديرية تربية وتعليم إربد الأولى، قام الباحثون باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التقويم الواقعي جاءت ضمن درجة ممارسة متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.138)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في درجة الممارسة تعزى للجنس ولصالح الذكور، وللمؤهل العلمي لصالح حملة شهادة البكالوريوس، كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق دالة تعزى للخبرة، وقد تضمنت الدراسة العديد من التوصيات من أهمها ضرورة تقديم برامج تدريبية للمعلمين في مجال إستراتيجيات التقويم الحديثة للارتقاء بقدرات المعلمين في هذا المجال.

أما **عفانة (2011)** فقد أجرى دراسة مُعنونة بـ "واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة"، هدفت الدراسة إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، كما هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بمدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل، ولتحقيق هذه الأهداف اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بالاعتماد على أداتين وهما: استبانة، وبطاقة الملاحظة، واشتملت العينة (60) معلماً ومعلمة و(24) مشرفاً من شرقي وغربي قطاع غزة، وبعد التحليل توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج تمثل أهمها بالآتي: أن المتوسطات الحسابية على واقع استخدام

أساليب التقويم البديل كانت أعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين، حيث بلغت الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين (45.1%) في حين بلغت تلك الدرجة للمعلمات (58.3%)، وبناء على ذلك أوصت الدراسة بضرورة إعداد دليل للمعلم لاستخدام أساليب التقويم البديل، ووجوب عقد دورات وورش تدريبية للمعلمين والمعلمات لزيادة استخدامهم لأساليب التقويم البديل.

كما أجرى **البشير وبرهم (2011)** دراسة بعنوان: "استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن"، هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، ولذلك تم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة الدراسة المكونة من (86) معلماً ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع (20) معلماً ومعلمة من كلا التخصصين، وبعد التحليل أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لإستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية الملاحظة وإستراتيجية التواصل، بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لإستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل، كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص، بينما أظهرت فروقاً تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية، وفي ضوء نتائج الدراسة خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات كان أبرزها ضرورة بذل الجهود لزيادة توعية المعلمين والمعلمات بأهمية امتلاك واستخدام استراتيجيات التقويم البديل في أعمالهم التربوية والتقويمية.

كما أجرى **أبو عواد، وأبو سنينة (2011)** دراسة بعنوان: "معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في

الأردن"، هدفت الدراسة إلى استقصاء معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأُساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطُورت استبانة طُبقت على عينة من (84) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأُساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، وبعد التحليل بينت النتائج أن معلمي الدراسات الاجتماعية يحملون معتقدات ايجابية داعمة لمزايا التقويم البديل وطبيعته وممارسات المعلمين حوله، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين بالتقويم البديل تُعزى لجنس المعلم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تُعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي للمعلم، تخصصه، وعدد سنوات الخبرة، وفي النهاية خلُصت الدراسة إلى عدد من التوصيات كان أبرزها: عقد ورشات تدريبية للمعلمين لإكسابهم المهارات المختلفة المتعلقة بالتقويم البديل.

وأجرى **النمراوي (2011)** دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية لدى طلبة التربية العملية، خلال تدريسهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي، ولتحقيق ذلك تم تطوير برنامج تدريبي متعلق بكيفية تطبيق منحى التقويم الحقيقي داخل غرفة الصف، واشترك في هذا البرنامج (12) طالب وطالبة من طلبة التربية العملية الذين يطبقون مساق – تربية عملية– في منطقة عمان للعام الدراسي 2009/ 2010، وتم جمع البيانات عبر مرحلتين قبل البرنامج وبعده، واستخدمت بعض تقنيات البحث النوعي، مثل الملاحظات، والمقابلات، والوثائق. كما تم تطوير مقياس لقياس الممارسات التدريسية للمعلمين يتكون من خمسة مستويات متدرجة صعوداً حسب تطور الممارسات الصفية، وتم تمثيل هذه الممارسات بأربعة مجالات هي: التعليم، التعلم، التقويم، المحتوى. وأظهرت النتائج أن هناك تطوراً واضحاً في ممارسات الطلبة المعلمين عبر مرحلتي الدراسة وعلى جميع المجالات،

ففي المرحلة القبلية أمكن تصنيف ممارسات الطلبة المعلمين في مجالي التعلم والتقويم في المستوى الأول (معلم مبتدئ)، وفي مجالي التعليم والمحتوى في المستوى الثاني (مبتدئ متقدم).

أما في المرحلة البعدية فقد أمكن تصنيف الطلبة المعلمين في الممارسات المتعلقة بالتعليم، والتعلم، والتقويم في المستوى الرابع (معلم كفؤ)، وفي مجال المحتوى أمكن تصنيفهم في المستوى الثالث (معلم منافس). وعليه أوصت الدراسة بضرورة تبني منحى التقويم الحقيقي في تدريس الرياضيات، لما له من أهمية في تطوير ممارسات المعلمين وتجويد عملية التعلم والتعليم برمتها.

وأجرى **محاسنة (2011)** دراسة هدفت الكشف عن اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية – كلية الشوبك الجامعية– نحو استخدام استراتيجيات التقييم الحقيقي "التقييم البديل" في تقويم أدائهم من قبل أعضاء هيئة التدريس في ضوء متغير الجنس والمعدل التراكمي.

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية الشوبك الجامعية – جامعة البلقاء التطبيقية، والبالغ عددهم (180) طالباً وطالبة. حيث تم اختيار عينة عشوائية قصدية من مجتمع الدراسة تخصص التربية المهنية والاقتصاد المنزلي حيث بلغ عددهم (56) طالباً وطالبة، (31) طالبة و (25) طالب.

ولجمع المعلومات الميدانية لهذه الدراسة تم استخدام مقياس (اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية – كلية الشوبك– نحو استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي "التقويم البديل" في تقويم أدائهم من قبل أعضاء هيئة التدريس) والذي احتوى على (23) فقرة موزعة على بعد واحد حسب مقياس ليكرت (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً)، وتم إجراء ما يلزم له من الصدق والثبات.

- وأظهرت نتائج الدراسة: أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = 0.05 بين اتجاهات الطلبة نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية الشوبك الجامعية لاستراتيجيات التقييم الحقيقي في تقويم أداء الطلبة تعزى للجنس.
- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = 0.05 بين اتجاهات الطلبة نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية الشوبك الجامعية لاستراتيجيات التقييم الحقيقي في تقويم أداء الطلبة تعزى لمعدل الطالب التراكمي.
- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = 0.05 يعزى للتفاعل بين الجنس والمعدل التراكمي في اتجاهات الطلبة نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية الشوبك الجامعية لاستراتيجيات التقييم الحقيقي.
- استراتيجيات التقييم الحقيقي تساعد على تنمية وخلق متعلم مبدع وفعال ونشط، في المحاور الآتية: (حل المشكلات، والتفاعل الاجتماعي، والتفكير العلمي، والثقة بالنفس، والتعلم الفعال، والقدرة على الإبداع والابتكار، والرغبة في البحث).

ودراسة **أبو شعيره وشتيوه وغباري (2010)** للكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، ومن ثم تقديم أفضل الحلول لها، ولتحقيق أغراض الدراسة تم إعداد استبانة تكونت من (50) فقرة موزعة على خمسة محاور أساسية وهي معيقات تتعلق بالمعلم، ومعيقات تتعلق بالإدارة، ومعيقات تتعلق بالمشرف التربوي، ومعيقات تتعلق بالإمكانات المادية، وأخيراً معيقات تتعلق بالبرامج التدريسية، تكونت عينة الدراسة من (363) مشرفاً ومديراً ومعلماً، قد أظهرت النتائج أن أكثر المعيقات التي تواجه التقويم الواقعي هي

المعيقات المتعلقة بالإمكانات المادية، ثم البرامج التدريبية، ثم المعيقات المتعلقة بالمعلم وفي المرتبة الأخيرة المعيقات المتعلقة بالمشرف والإدارة المدرسية، كما تبين عدم وجود فروق دالة تعزى إلى متغيري المؤهل والوظيفة، وللحد من هذه المعيقات اقترح الباحثون عدداً من الحلول التي تساعد على التخلص أو التقليل من حدة هذه المعيقات.

وأجرى **عبابنة (2010)** دراسة هدفت إلى تطوير كتاب التاريخ للصف التاسع الأساسي في ضوء أساليب التقويم البديلة ومعرفة أثر ذلك في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، وكذلك معرفة صعوبات تطبيق أساليب التقويم البديلة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

تكونت عينة الدراسة من (162) طالباً من طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية إربد الأولى للعام الدراسي 2010/2009 قسمت على مجموعتين: ضابطة تكونت من شعبتي ذكور وعددهم (80) طالباً استخدم فيها الطريقة الاعتيادية في التقويم، ومجموعة تجريبية تكونت من شعبتين للذكور عددهم (82) طالباً، تم تدريسهم الوحدات المطورة المقترحة المتضمنة أساليب التقويم البديلة، أما عينة الدراسة من المعلمين فقد بلغت (35) معلماً، أما عينة الدراسة من الكتب فهي كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي المعتمد في الأردن للعام الدراسي 2010/2009.

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود قصور في استخدام أساليب التقويم البديلة في محتوى كتاب التاريخ للصف التاسع الأساسي.
- وجود صعوبات تحول دون استخدام أساليب التقويم البديلة في داخل الحجرة الصفية من أهمها: (الإمكانات المادية، عدم تعاون المعلمين فيما بينهم لتطبيق أساليب التقويم البديل، عدم وجود دورات للمعلمين).

- وجود فرق جوهري عند مستوى ($\alpha=0.05$) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الوحدات التعليمية المطورة المقترحة مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الوحدات التعليمية قبل التطوير.

- تبين أن الوحدات المطورة في ضوء أساليب التقويم البديلة لها دور في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة.

وفي دراسة أجراها **كاليسكان وكاسيكي (Caliskan& Kasikci, 2010)**، هدفت إلى معرفة أدوات التقويم التقليدية والبديلة التي يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية، حيث تم اعتماد الأسلوب المسحي لمناسبته لمنهجية الدراسة، وقد تم توزيع أداة الدراسة على العينة وبلغت (241) معلماً، وقد تم اختيارهم بالطريقة العنقودية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين يسعون إلى تطبيق أدوات التقويم التقليدية وبخاصة الاختيارات، كالاختيار من متعدد، والأسئلة المفتوحة، والإجابات القصيرة، في حين كان القليل منهم يلجأ إلى استخدام أدوات التقويم الحديثة كالمشاريع وأعمال الطلبة.

في حين قام **خطاطبة (2009)** بدراسة بعنوان: "درجة امتلاك وممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة عجلون"، هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك وممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة عجلون، وقد تمثل مجتمع الدراسة بجميع معلمي ومعلمات المدارس الأساسية الحكومية والخاصة في محافظة عجلون والبالغ عددهم (354) معلما ومعلمة، وقد تم اختيار عينة الدراسة بواقع (28%) من مجتمع الدراسة بلغت (99) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس درجة ممارسة المعلمين للتقويم البديل، ومقياس درجة امتلاك المعلمين للتقويم البديل، وبعد التحليل توصلت الدراسة إلى: أن درجة

امتلاك المعلمين المبحوثين للتقويم البديل كانت متوسطة، في حين أن درجة ممارستهم للتقويم البديل كانت منخفضة، ومن ذلك توصي الدراسة بضرورة عقد دورات للمعلمين والمعلمات تبين لهم أهمية امتلاك وممارسة التقويم البديل.

أما دراسة **الغزو (2008)** فقد كانت بعنوان "مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاث الأولى لأدوات التقويم" حيث هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاث الأولى لأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية في محافظة عجلون ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (55) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: مجالات الاختبارات، ومجال أدوات التقويم الذاتي، ومجال أدوات الملاحظة، ومجال ملفات الإنجاز، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاث الأولى لأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا كان مرتفعاً، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاث الأولى بأدوات التقويم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وفي دراسة أجراها **العلاونة (2007)** بعنوان "ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن، والصعوبات التي تواجهها" فقد هدفت إلى تقصي درجة ممارسة معلمي العلوم والصعوبات التي تواجههم في استخدام التقويم البديل، تكونت عينة الدراسة من (16) معلماً ومعلمة، من (16) مدرسة، (4) للذكور و (4) للإناث، استخدمت أداتان لتحقيق أهداف الدراسة، وهما نموذج ملاحظة لممارسة معلمي العلوم للتقويم البديل، وسؤال مفتوح، وقد دلت النتائج على أن ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل لملف أعمال الطالب والتقويم القائم على الأداء كانت بدرجة متوسطة، ولم تختلف باختلاف جنس المعلمين، كما دلت النتائج وجود فروق في الممارسة تعزى للخبرة ولصالح الخبرة الأكثر، وللمؤهل العلمي ولصالح المؤهل الأعلى، كما أشارت النتائج إلى أن

الصعوبات التي واجهت أكثر من (50%) من المعلمين في ممارسة أساليب التقـويم البـديل تمثلت في الأعداد الكبيرة للطلبة داخل الصف الواحد، والنصاب العالي للمعلم، وضيق وقتــه، وعدم وجود أدلة إرشادية لغايات التقويم البديل، والمنهاج الطويل، وأخيراً عدم توافر الأجهزة والأدوات اللازمة.

وفي دراسة مشابهة أجراها **الهياجنة (2007)** بهدف معرفة مدى استخدام معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل، وأثر برنامج تدريبي في ممارستهم لهذه الاســتراتيجيات حيث تم القيام بملاحظة مدى استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها لاســتراتيجيات التقــويم البديل في التدريس، وأعقب ذلك برنامج تدريبي لتدريبهم على هذه الاستراتيجيات بهدف صقل ممارساتهم إياها وتوظيفها بصورة مثلى، تكونت عينة الدراسة من (30) معلماً ومعلمة فــي مرحلة التعليم الثانوي، تم توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية خضعوا للملاحظة قبــل البدء بالبرنامج التدريبي على استراتيجيات التقويم الواقعي، ولم توجد فروق ذات دلالة بــين المجموعتين، ثم تبع ذلك تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية وأعيدت عمليــة الملاحظة باستخدام الأدوات نفسها، وبعد جمع البيانات أظهرت النتائج وجود فورق ذات دلالة في مدى ممارسة معلمي اللغة العربية في تدريسها استراتيجيات التقويم البــديل يعــزى إلــى البرنامج التدريبي ولصالح المجموعة التجريبية كما أظهرت وجود فروق دالة تعزى للخبرة، وللتفاعل بين الخبرة والبرنامج التدريبي.

دراسة **موتشلر (Mutchler, 2006)** فقد كان هدفها تقصي أهمية التقويم الواقعي في تشجيع الطلبة على تعلم المعلومات الجديدة، بطريقة واقعية ترتبط بخبرات الحياة خارج نطاق الغرفة الصفية، وقد استخدم البحث التجريبي حيث تم تطبيقه على عينة مكونة من (15) معلماً استخدموا استراتيجيات التقويم الواقعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن التقويم الواقعي يعد تقويماً

حقيقياً ذو معنى في تعليم الطلبة بوصفه طريقة تمكنهم من ربط معـارفهم الجديـدة بالعـالم الحقيقي من حولهم، ويسهم في تقديم حلول مختلفة للمشكلات.

أجرى **شوداك (Shudak, 2002)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر كل من الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي للمعلم، في تطبيق التقويم المعتمد على الأداء، تكونت عينة الدراسـة من مجموعة معلمين من منطقة نبراسكا في الولايات المتحدة، جمعـت البيانـات بواسـطة استبانة، وقد أشارت نتائج الدراسة على ميل الإناث إلى ممارسة التقويم المعتمد علـى الأداء مما يدل على تأثير متغير الجنس، كما أظهرت أن المستوى التعليمي الأعلى للمعلم له أثر في تطبيق مهارات التقويم القائم على الأداء، بالإضافة على وجود أثر للخبرة حيث أن المعلمـين أصحاب الخبرة الأعلى هم من كانوا أكثر قدرة على تطبيق التقويم المعتمد على الأداء.

أما دراسة **فرتز (Fritz, 2001)** فقد هدفت إلى التعرف على الأدوات والوسائل التي يستخدمها المعلمين في التقويم في مادة الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة مـن (4) مـن المعلمين الذين يدرسون الرياضيات للصف الرابع، أظهرت الدراسة أن نظام التقويم الـشامل يقدم الكثير من المعلومات عن نشاط المتعلمين وممارستهم داخل المدرسة مما يسهل تعـرف ميولهم واتجاهاتهم واستعدادهم وتوجيههم إلى الطريق الصحيح لتعلم الرياضيات.

أجرى **شيني (Chinni, 1997)** دراسة هدفها تقصى العلاقة بين استخدام المعلمـين أساليب التقويم البديل، وتحصيل الطلبة في الرياضيات، وقد استخدم المعلم إستراتيجيات تقويم تمثلت في ملفات أعمال الطلبة والمشاريع، وقد تكونت عينة الدراسة من (9) معلمين، و (9) طلاب في المرحلة المتوسطة، واستخدمت الملاحظة والمقابلات الفردية مع الطلبة والمعلمين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام طرق التقويم البديل مثل ملفـات أعمـال الطلبـة والمشاريع هي الأساس الأفضل لوصف مدى فهم الطلبة للمادة، ووصـف التحـصيل، كمـا

أشارت النتائج إلى الدور الإيجابي لخبرة المعلم ومؤهلاته العلمية في تحسين ممارساته لأساليب التقويم البديل.

- ما يميز هذه الدراسة:

تلاحظ الباحثة من المراجعة السابقة بأن جميع تلك الدراسات السابقة عُنيت بموضوع التقويم البديل بمسمياته المختلفة (التقويم الحقيقي، والتقويم الحديث، والتقويم البديل لمختلف المباحث الدراسية ولكافة المراحل العمرية والدراسية، إلا أن هناك عدد من التمايزات بينها وبين هذه الدراسة ومنها:

1. **أداة الدراسة:** اعتمدت هذه الدراسة على الاختبار والاستبيان في سبيل اختبار فرضياتها وإجابة تساؤلاتها، وهي بذلك تكون قد دمجت بين المعرفة والاستخدام.
2. **الفئة المستهدفة بالبحث:** وهن معلمات الدراسات الاجتماعية بهدف قياس درجة معرفة أو استخدام التقويم البديل واستراتيجياته من قبل معلمات الدراسات الاجتماعية.
3. تتميز هذه الدراسة بشمول عينتها جميع مجتمع الدراسة بهدف الحصول على نتائج وبيانات تتسم بشموليتها ودقتها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجـراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، والطريقة والإجراءات التي تم إتباعها في إعداد وتطبيق أداتي الدراسة اللتين تم استخدامهما، وكيفية التحقق من مؤشرات صدقهما وثباتهما، كما يتضمن وصفاً لمتغيرات الدراسة، بالإضافة إلى المعالجات الإحصائية التي استخدمت لتحليل البيانات لاستخلاص النتائج، وفيما يلي عرضاً لذلك.

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة في سبيل الإجابة على تساؤلاتها المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من (96) معلمةً من معلمات الدراسات الاجتماعية، ممن يعملن في مدارس محافظة القريات في المملكة العربية السعودية في الفصل الثاني للعام الدراسي 2013/2012. وذلك وفقاً لسجلات قسم التخطيط في مديرية تربية وتعليم محافظة القريات.

عينة الدراسة:

تكوَّنت عينة الدراسة من (89) معلمةً من معلمات الدراسات الاجتماعية العاملات في المدارس الحكومية في محافظة القريات، حيث تم اختيار العينة بالطريقة المسحية، حيث تم أخذ كافة مجتمع الدراسة كعينة للدراسة إلاّ أنه تعذر تطبيق أداة الدراسة على (7) معلمات

لأسباب خارجة عن إرادة الباحثة لها علاقة بإجازة الأمومة لهن، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.

المتغيرات	مستويات المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية
الخبرة	من 10 سنوات فأقل	41	46.1
	أكثر من 10 سنوات	48	53.9
	الكلي	**89**	**100.0**
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	72	80.9
	دراسات عليا	17	19.1
	الكلي	**89**	**100.0**
التخصص	تاريخ	50	56.2
	جغرافيا	39	43.8
	الكلي	**89**	**100.0**
المرحلة الدراسية	الابتدائية	25	28.1
	المتوسطة	37	41.6
	الثانوية	27	30.3
	الكلي	**89**	**100.0**

أداتا الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد أداتي الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

أ-اختبار لقياس درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل:

قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة وثيقة الصلة باستراتيجيات التقويم البديل بهدف وضع اختبار تحصيلي لقياس درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية؛ حيث تكون الاختبار من (20) فقرة موزعة إلى ستة استراتيجيات رئيسة؛ هي: 1) فكرة التقويم البديل وله فقرتين، 2) إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء وله (5) فقرات، 3) إستراتيجية التقويم بالملاحظة وله (3) فقرات، 4) إستراتيجية التقويم بالتواصل وله (3) فقرات، 5) إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات وله (4) فقرات، 6) إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة وله (3) فقرات؛ حيث

تم تبني خمسة بدائل لـ (13) فقرة من فقرات الاختبار وتبني أربعة بدائل لـ (7) فقرات من فقرات الاختبار، بحيث تأخذ المعلمة درجة واحدة عند اختيارها للبديل الصحيح وتأخذ صفر في حال اختيارها لأحد البدائل غير الصحيحة، وذلك كما هو مبين في الملحق (أ).

صدق المحتوى:

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة الأولى؛ تم عرضها بصورتها الأولية على أعضاء هيئة تدريس من المتخصصين في مجالات: مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك والمشرفين التربويين والمعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، والملحق (هـ) يظهر أسماءهم ورتبهم الأكاديمية وتخصصاتهم، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة وملائمة الفقرات من الناحية اللغوية، وحذف أو إضافة أي من الفقرات، ومدى مناسبة الفقرات من الناحية المنطقية للاستراتيجيات الرئيسة التي أدرجت ضمنها، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة.

حيث تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين التي تمحورت في مجملها في إعادة صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية ومثال ذلك تم استبدال نص الفقرة رقم 3 التي نصَّت على "واحدة من الآتي ليست من فعاليات التقويم المعتمد على الأداء" بالنصّ الآتي "لاستخدام التقويم البديل أهمية كبيرة، اختر واحدة من الإجابات التالية؟"، وتم حذف كلٍّ من الفقرتين (1) التي نصَّت على "واحدة من الآتي ليست من مرادفات التقويم البديل" والفقرة (2) التي نصَّت على "واحدة من الآتي ليست من خصائص التقويم البديل" واللتين تمثلان "فكرة التقويم البديل". وبهذا تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (18) فقرة موزعة على خمسة استراتيجيات رئيسة. أنظر الملحق (ج) للأداة الأولى في صورتها النهائية.

صدق البناء:

لأغراض التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة الأولى؛ ولكون أن عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة فقد اضطرت الباحثة إلى اختيار عينة استطلاعية مؤلفة من (20) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية من خارج مجتمع الدراسة والعاملين في المدارس الحكومية في محافظة القريات، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات من جهة وبين الأداة ككل والاستراتيجيات الرئيسة التي تتبع لها من جهة أخرى، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس درجة معرفة استراتيجيات التقويم البديل (ككل) والاستراتيجيات الرئيسة التي تتبع لها

الإستراتيجية	رقم الفقرة	درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل	معامل الصعوبة	معامل تمييز الفقرة مع: الإستراتيجية	معامل تمييز الفقرة مع: الاختبار
إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	3	واحدة من الآتي ليست من فعاليات التقويم المعتمد على الأداء	0.45	0.45	0.45
	4	تحدث الطالب عن موضوع معين خلال فترة قصير (سرد قصة، إعادة لرواية، إظهار قدرته على التعبير والتلخيص يتبع لفعالية	0.35	0.35	0.35
	5	ينفذ المتعلم الطالب حوارا بكل ما يرافقه من حركات وإيحاءات يتطلبها الدور يتبع لفعالية	0.36	0.36	0.36
	8	تشتمل إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء على عدد من الفعاليات الفرعية، وواحدة من الآتية ليست من هذه الفعاليات:	0.56	0.56	0.56
	9	للتقويم المعتمد على الأداء عدد من الخطوات، وواحدة مما يلي لا تجسدها:	0.45	0.45	0.45
إستراتيجية التقويم بالملاحظة	11	تستلزم الملاحظة الفعالة، إحدى استراتيجيات التقويم البديل عدداً من الإجراءات، وواحدة مما يلي ليست منها:	0.44	0.44	0.44
	12	من فوائد الملاحظة:	0.34	0.34	0.34
	17	من خطوات تصميم الملاحظة	0.47	0.47	0.47
إستراتيجية التقويم بالتواصل	7	لقاء مبرمج يعقد بين المعلمة والطلبة لتقويم مدى التقدم في مشروع معين يتبع لفعالية	0.48	0.48	0.48
	13	واحدة من الآتية لا تعتبر من إستراتيجية التقويم بالتواصل:	0.69	0.69	0.69
	14	واحدة من الآتية ليست من صور (أنواع) المقابلة:	0.56	0.56	0.56
إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات	15	لإستراتيجية مراجعة الذات عدد من المراحل الأساسية، وواحدة مما يلي ليست منها:	0.54	0.54	0.54
	16	واحدة مما يلي لا يندرج تحت إستراتيجية مراجعة الذات:	0.40	0.40	0.40
	19	نموذج (مذكرة) يكتبها (يرسمها) (يحكيها) الطالب يتضمن خواطره حول ما قرا أو شاهده أو سمعه يتبع	0.48	0.48	0.48
	20	يستخدم كدليل واضح على تقدم الطالب عبر الوقت لأنه يضم أعماله ويوضح إنجازاته، لكي يطلع عليها ولي الأمر والمعلمة إنه	0.55	0.55	0.55
إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة	6	عند بناء الاختبارات التحصيلية على المعلم أن يعمل أولا	0.43	0.43	0.43
	10	تُعد إستراتيجية التقويم القائمة على القلم والورقة المتمثلة في الاختبارات بأنواعها من الاستراتيجيات الهامة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة، وبالتالي يجب أن تتمتع تلك الاختبارات بمواصفات معينة، وواحدة من الآتي ليست من تلك المواصفات:	0.60	0.60	0.60
	18	من جوانب القوة في الاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد)	0.37	0.37	0.37

يلاحظ من الجدول (2)، أن قيم معاملات الصعوبة لفقرات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء تراوحت بين (0.35–0.56) وتراوحت معاملات تمييزها بين (0.59–0.89) مع مجالها، وتراوحت تمييزها بين (0.47–0.78) مع المقياس، وأن قيم معاملات الصعوبة لفقرات إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات تراوحت بين (0.34–0.47) وتراوحت قيم معاملات تمييزها بين (0.46–0.78) مع مجالها، وتراوحت قيم معاملات تمييزها بين (0.43–0.72) مع المقياس، وأن قيم معاملات الصعوبة لفقرات إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة تراوحت بين (0.48–0.69) وتراوحت قيم معاملات تمييزها بين (0.59–0.85) مع مجالها، وتراوحت قيم معاملات تمييزها بين (0.46–0.76) مع المقياس، وأن قيم معاملات الصعوبة لفقرات إستراتيجية التقويم بالملاحظة تراوحت بين (0.40–0.55) مع مجالها وتراوحت قيم معاملات تمييزها بين (0.85–0.98) مع مجالها، وتراوحت قيم معاملات تمييزها بين (0.49–0.68) مع المقياس وأخيراً؛ أن قيم معاملات الصعوبة لفقرات إستراتيجية التقويم بالتواصل تراوحت بين (0.37–0.60) وتراوحت قيم معاملات تمييزها بين (0.69–0.96) مع مجالها، وتراوحت قيم معاملات تمييزها بين (0.62–0.76) مع المقياس.

صدق البناء الداخلي:

لأغراض التحقق من صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة الأولى واستراتيجياتها الرئيسة، تم حساب معاملات الارتباط البينية لاستراتيجيات أداة الدراسة الأولى، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط بين الاستراتيجيات الرئيسة من جهة وبين الأداة من جهة أخرى، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3)

قيم معاملات الارتباط البيني لاستراتيجيات أداة الدراسة الأولى وارتباطها بالاختبار (ككل)

العلاقة بين:	الإحصائي	إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	إستراتيجية التقويم بالملاحظة	إستراتيجية التقويم بالتواصل	إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات	إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة
إستراتيجية التقويم بالملاحظة	الارتباط	0.70				
	الدلالة الإحصائية	0.000				
إستراتيجية التقويم بالتواصل	الارتباط	0.68	0.60			
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000			
إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات	الارتباط	0.74	0.65	0.56		
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000		
إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة	الارتباط	0.62	0.54	0.63	0.70	
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	
الكلي للاختبار	الارتباط	0.91	0.81	0.80	0.87	0.82
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

يلاحظ من الجدول (3)، أن قيم معاملات الارتباط البينية لاستراتيجيات أداة الدراسة الأولى قد تراوحت بين (0.54–0.74) وأن قيم معاملات ارتباط الاستراتيجيات الرئيسة مع الأداة الأولى (ككل) تراوحت بين (0.80–0.91).

ثبات الأداة:

تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كودر–ريتشاردسون KR-20 بالرجوع إلى بيانات العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، ولأغراض حساب ثبات الإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون تمت إعادة التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بفاصل زمني بين التطبيقين مقداره أسبوعين، وذلك هو موضح كما في الجدول (4).

الجدول (4)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لاختبار درجة معرفة استراتيجيات التقويم البديل (ككل) واستراتيجياته الرئيسة

التقويم البديل واستراتيجياته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	0.85	**0.85**	5
إستراتيجية التقويم بالملاحظة	0.71	**0.91**	3
إستراتيجية التقويم بالتواصل	0.72	**0.89**	3
إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات	0.81	**0.87**	4
إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة	0.75	**0.92**	3
الكلي للاختبار	**0.92**	**0.87**	**18**

يلاحظ من الجدول (4)، أن ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة الأولى قد كانت قيمته (0.92) وثبات الإعادة له (0.87)، في حين تراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لاستراتيجيات أداة الدراسة الأولى بين (0.71–0.85) وتراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لها بين (0.85–0.92)؛ ومما تقدم يتضح عن طريق دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة الأولى أنها مؤشر على جودة بناء أداة الدراسة؛ مما قاد إلى تبني أداة الدراسة الأولى في التطبيق النهائي على عينة الدراسة المستهدفة لما لها من خصائص سيكومترية جيدة للاختبار.

معيار تصحيح الأداة:

تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية (ككل) والاستراتيجيات الرئيسة التي تتبع لها وفقرات الاستراتيجيات الرئيسة، وذلك على النحو الآتي:

درجة المعرفة		فئة المتوسطات الحسابية المقابلة لها
متوافرة	⇦	1.00–0.50
غير متوافرة	⇦	0.49–0.00

علماً أن المعيار سالف الذكر؛ قد تم التوصل إليه عن طريق حساب المدى لاحتمالية الإجابة عن أي فقرة من فقرات اختبار درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية (ككل) والاستراتيجيات الرئيسة التي تتبع لها وفقرات الاستراتيجيات الرئيسة؛ على النحو الآتي:

المدى = العلامة العظمى على أية فقرة – العلامة الصغرى على أية فقرة = 1 – 0 = 1

ثم تم حساب طول كل فئة من فئات المعيار بعد تبني عدد الأحكام المرغوب بها؛ على النحو الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{تصنيف درجة المعرفة إلى حكمين}} = \frac{1}{2} = 0.50$$

ثم إضافة طول الفئة للمرة الأولى إلى التدريج الأدنى في احتمالية إجابة الفقرة، فإضافة طول الفئة للمرة الثانية إلى ناتج عملية الجمع الأولى سالفة الذكر.

ب- استبانة لقياس درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل:

قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة وثيقة الصلة باستراتيجيات التقويم البديل بهدف وضع مقياس لقياس درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية؛ حيث تكون المقياس من 46 فقرة موزعة إلى خمسة استراتيجيات رئيسة؛ هي: 1) إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء وله 11 فقرة، 2) إستراتيجية التقويم بالملاحظة وله 9 فقرات، 3) إستراتيجية التقويم بالتواصل وله 8 فقرات، 4) إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات وله 10 فقرات، 5) إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة وله 8 فقرات؛ حيث تم تبني تدريج ليكرت الخماسي، وذلك على النحو الآتي: قليلة جداً وتأخذ الدرجة (1)، قليلة وتأخذ الدرجة (2)، متوسطة وتأخذ الدرجة (3)، كبيرة وتأخذ الدرجة (4)، كبيرة جداً وتأخذ الدرجة (5) كما هو مبين في الملحق (ب).

صدق المحتوى:

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة الثانية؛ تم عرضها بصورتها الأولية على أعضاء هيئة تدريس من المتخصصين في مجالات: مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وبعض معلمي ومشرفي مباحث الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة وملائمة الفقرات من الناحية اللغوية، وحذف أو إضافة أي من الفقرات، ومدى مناسبة الفقرات من الناحية المنطقية للاستراتيجيات الرئيسة التي أدرجت ضمنها، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة.

حيث تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين التي تمحورت في مجملها في إعادة صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية، ولم يتم حذف أي فقرة. وتكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (46) فقرة موزعة على خمسة استراتيجيات رئيسة. أنظر الملحق (د) للأداة الثانية في صورتها النهائية.

صدق البناء:

لأغراض التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة الثانية؛ ولكون أن عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة فقد اضطرت الباحثة إلى اختيار عينة استطلاعية مؤلفة من (20) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية من خارج مجتمع الدراسة والعاملين في المدارس الحكومية في محافظة القريات، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات من جهة وبين الأداة ككل والاستراتيجيات الرئيسة التي تتبع لها من جهة أخرى، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل (ككل) والاستراتيجيات الرئيسة التي تتبع لها

التقويم البديل واستراتيجياته	رقم الفقرة	درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل	الارتباط مع: الإستراتيجية	المقياس
إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	1	أكلف الطالبات بعرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو فكرة	0.79	0.53
	2	أكلف الطالبات القيام بأداء عملي لمهمات محددة لإظهار المعرفة	0.75	0.65
	3	أجري مناظرة بين فريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما	0.80	0.52
	4	أسعى إلى تكريس استخدام الطالبات المعرفة والمهارات المتعلقة في المواقف الواقعية العملية في حياتهن	0.78	0.55
	5	أعمل على إشراك الطالبات بشكل إيجابي في وضع معايير الأداء	0.68	0.48
	6	أقوم بالاطلاع على خطط الطالبات حول الأداء المراد تطبيقه	0.58	0.50
	7	أساعد الطالبات في الحصول على المواد والتجهيزات اللازمة في تنفيذ عمل ما	0.66	0.63
	8	أراقب الطالبات في مراحل مختلفة أثناء أداء المهمات	0.60	0.40
	9	أزود الطالبات بتغذية راجعة، واقتراحات حول تطورهن بعد تقديمهن الأداء	0.74	0.67
	10	أقوم الطالبات عن طريق عرض إنتاجاتهن (واجبات أو أنشطة)	0.58	0.51
	11	أقوم الطالبات عن طريق المحاكاة أو لعب الأدوار	0.53	0.50
إستراتيجية التقويم بالملاحظة	29	استخدم إستراتيجية الملاحظة في تقويم الطالبات باستمرار وخصوصاً لقياس نتاجات الطالبات التي تعجز عن قياسها طرق التقويم الأخرى	0.55	0.52
	30	أقوم بالتخطيط المسبق لما ينبغي عليّ ملاحظته	0.90	0.64
	31	أتعاون مع زميلاتي المعلمات عند ملاحظة طالبات معينات عند الضرورة	0.89	0.51
	32	أدون ملاحظاتي على بطاقة الملاحظة الخاصة التي أسعى لأن تتصف بالموضوعية والدقة	0.71	0.59
	33	أحرص على تسجيل الملاحظة وتلخيصها بعد حدوثها مباشرة	0.85	0.71
	34	استخدم مصطلحات واضحة وغير غامضة للسلوك الملاحظ عند تدوينه	0.71	0.59
	35	لا أقوم بتفسير السلوك الملاحظ إلا بعد انتهائه وفي وقت لاحق	0.70	0.46
	36	أطبق أسلوب الملاحظة البسيطة من المشاهدة والاستماع بحيث ألاحظ السلوكيات كما تحدث تلقائياً في المواقف الحقيقية	0.71	0.66
	37	استخدم أسلوب الملاحظة المخطط لها مسبقاً والمضبوطة ضبطاً دقيقاً، وأحدد فيها ظروف الملاحظة كالزمان والمكان والمعايير الخاصة للملاحظة	0.81	0.50
	38	أسعى لأن توفر الملاحظة معلومات كمية ونوعية عن نتاجات تعلم الطالبات	0.90	0.70
إستراتيجية التقويم بالتواصل	39	استعين في عملية جمعي للمعلومات عن مدى التقدم الذي حققته الطالبات بفعاليات التواصل المتعددة	0.75	0.52
	40	استخدم المقابلة للتعرف على صيغ تفكير الطالبات وأسلوب حلهن للمشكلات	0.85	0.54
	41	يتم صياغة أسئلة المقابلة بلغة مألوفة للطالبات	0.88	0.51
	42	أعيد السؤال أكثر من مرة وبأكثر من صيغة حتى تفهم الطالبة المغزى من السؤال	0.90	0.76
	43	تعطى الطالبة وقتاً كافياً قبل السماح لها بالإجابة، كما ويطلب إلى الطالبة تبرير إجاباتها	0.74	0.69
	44	أنوع في استخدام صور وأشكال المقابلة، كإجراء المقابلة المحددة وغير المحددة، والفردية، والجماعية	0.75	0.62

التقويم البديل واستراتيجياته	رقم الفقرة	درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل	الارتباط مع: الإستراتيجية	الارتباط مع: المقياس
	45	تعتبر الأسئلة والأجوبة أحد استراتيجيات التقويم بالتواصل التي اعتمدها في تقويم الطالبات	0.63	0.55
	46	أحرص على تفعيل دور "المؤتمر" كأحد استراتيجيات التقويم بالتواصل	0.86	0.75
إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات	12	أعمل دوماً للوقوف على مدى ممارسة الطالبات للأداءات اللغوية المتنوعة وتوظيفها، والكشف عن جوانب العجز والقصور لمعالجتها	0.85	0.76
	13	أسعى إلى تكريس قدرة الطالبات على ملاحظة وتحليل مستوى أدائهن والحكم على ذلك بالاعتماد على معايير واضحة	0.65	0.44
	14	أطور أدوات التقويم الذاتي للطالبات بالتعاون والتشارك المتبادل مع طالباتي	0.68	0.56
	15	أكلف الطالبات بتصويب أدائهن الكتابي ذاتياً برجوعهن إلى القاعدة أو النص التاريخي الأصلي	0.67	0.64
	16	أكلف الطالبات بتصويب أدائهن الكتابي ذاتياً في التعبير	0.71	0.53
	17	أتيح للطالبات تقويم أدائهن ذاتيا باكتشاف أخطائهن حين يُلقين قصيدة أو يقرأن نصاً معيناً	0.84	0.74
	18	أكلف الطالبات باشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عليها من الوحدة التي تعلمنها	0.75	0.43
	19	أشجع الطالبات على استخدام سلالم التقدير الذاتي والأسئلة التأملية	0.73	0.53
	20	أسعى باستمرار إلى استخدام صوراً عدة من التقويم الذاتي، كالمؤتمرات الكتابية، مقابلات الطالبات والمعلمات، السجلات القصصية، وقوائم الرصد وما إلى ذلك	0.69	0.45
إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة	21	أسعى إلى قياس مستوى امتلاك الطالبات للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لموضوع أو مبحث باستخدام أدوات إستراتيجية القلم والورقة	0.85	0.40
	22	أحرص عند تصميم الاختبارات إلى أن يقيس الاختبار ما أعد لقياسه مسبقاً، أي التأكد من صدق الاختبار	0.54	0.49
	23	أحرص دائماً على أن يتصف الاختبار بالدقة (الثبات) (أتحقق من ثبات الاختبار قبل تطبيقه)	0.60	0.49
	24	أحرص على ألا تتدخل ذاتية المصحح بعملية التصحيح في حالة الأسئلة المقالية	0.69	0.56
	25	أسعى لأن يكون الاختبار شاملاً للأهداف التدريسية المراد قياسها	0.65	0.53
	26	أنوّع في أسئلتي عندما يثار الاختبار كفقرات الصواب والخطأ وفقرات الاختيار من متعدد وفقرات المطابقة (المزاوجة)	0.79	0.68
	27	يحتوي الاختبار أيضاً على الفقرات ذات الإجابة المصوغة (الموجهة) وبدرجات متفاوتة من الحرية كفقرات التكميل، فقرات الإجابة القصيرة، والفقرات الإنشائية المحددة	0.64	0.53
	28	عند وضع نموذج الاختبار بصورته النهائية أحرص أيضاً على إعداد نموذج للإجابة الصحيحة واستعين به عند التصحيح	0.77	0.73

يلاحظ من الجدول (5)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء تراوحت بين (0.53–0.80) مع مجالها، وتراوحت بين (0.40–0.67) مع المقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات تراوحت بين (0.55–0.90) مع مجالها، وتراوحت بين (0.46–0.71) مع المقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة تراوحت بين (0.63–0.90) مع مجالها، وتراوحت بين (0.51–0.76) مع المقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات إستراتيجية التقويم بالملاحظة تراوحت بين (0.65–0.85) مع مجالها، وتراوحت بين (0.43–0.76) مع المقياس وأخيراً؛ أن قيم معاملات ارتباط فقرات إستراتيجية التقويم بالتواصل تراوحت بين (0.54–0.85) مع مجالها، وتراوحت بين (0.40– 0.73) مع المقياس.

صدق البناء الداخلي:

لأغراض التحقق من صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة الثانية واستراتيجياتها الرئيسة، تم حساب معاملات الارتباط البينية لاستراتيجيات أداة الدراسة الثانية، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط بين الاستراتيجيات الرئيسة من جهة وبين الأداة من جهة أخرى، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6)

قيم معاملات الارتباط البيني لاستراتيجيات أداة الدراسة الثانية وارتباطها بالمقياس (ككل)

العلاقة بين:	الإحصائي	إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	إستراتيجية التقويم بالملاحظة	إستراتيجية التقويم بالتواصل	إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات	إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة
إستراتيجية التقويم بالملاحظة	الارتباط	**0.34**				
	الدلالة الإحصائية	0.001				
إستراتيجية التقويم بالتواصل	الارتباط	**0.49**	**0.25**			
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.017			
إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات	الارتباط	**0.54**	**0.46**	**0.44**		
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000		
إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة	الارتباط	**0.24**	**0.52**	**0.26**	**0.42**	
	الدلالة الإحصائية	0.021	0.000	0.014	0.000	
درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية باستراتيجيات التقويم البديل	الارتباط	**0.73**	**0.75**	**0.67**	**0.79**	**0.65**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

يلاحظ من الجدول (6)، أن قيم معاملات الارتباط البينية لاستراتيجيات أداة الدراسة قد تراوحت بين (0.24–0.52) وأن قيم معاملات ارتباط الاستراتيجيات الرئيسة مع الأداة ككل تراوحت بين (0.65–0.79).

ثبات الأداة:

تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا بالرجوع إلى بيانات العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، ولأغراض حساب ثبات الإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون تمت إعادة التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بفاصل زمني بين التطبيقين مقداره أسبوعين، وذلك هو موضح كما في الجدول (7).

الجدول (7)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل (ككل) واستراتيجياته الرئيسة

التقويم البديل واستراتيجياته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	0.89	**0.85**	11
إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات	0.88	**0.88**	9
إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة	0.86	**0.91**	8
إستراتيجية التقويم بالملاحظة	0.88	**0.87**	10
إستراتيجية التقويم بالتواصل	0.85	**0.89**	8
الكلي للمقياس	**0.92**	**0.84**	**46**

يلاحظ من الجدول (7)، أن ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قد كانت قيمته (0.92) وثبات الإعادة له (0.84)، في حين تراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لاستراتيجيات أداة الدراسة بين (0.85-0.89) وتراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لها بين (0.85-0.91)؛ ومما تقدم يتضح عن طريق دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة الثانية أنها مؤشر على جودة بناء أداة الدراسة؛ مما قاد إلى تبني أداة الدراسة الثانية في التطبيق النهائي على عينة الدراسة المستهدفة.

معيار تصحيح الأداة:

تتكون أداة الدراسة (ككل) من 46 فقرة، تكونت الاستجابات على هذه الأداة من تدريج ليكرت خماسي، وتأخذ الفقرات الدرجات التالية: قليلة جداً وتأخذ الدرجة (1)، قليلة وتأخذ الدرجة (2)، متوسطة وتأخذ الدرجة (3)، كبيرة وتأخذ الدرجة (4)، كبيرة جداً وتأخذ الدرجة (5).

وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية (ككل) والاستراتيجيات الرئيسة التي تتبع لها وفقرات الاستراتيجيات الرئيسة، وذلك على النحو الآتي:

درجة الاستخدام		فئة المتوسطات الحسابية المقابلة لها
كبيرة	⇦	5.00−3.67
متوسطة	⇦	3.66−2.34
متدنية	⇦	2.33−1.00

علماً أن المعيار سالف الذكر؛ قد تم التوصل إليه عن طريق حساب المدى لتدريج ليكرت الخماسي لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية (ككل) والاستراتيجيات الرئيسة التي تتبع لها وفقرات الاستراتيجيات الرئيسة؛ على النحو الآتي:

المدى = التدريج الأعلى – التدريج الأدنى = 5 – 1 = 4

ثم تم حساب طول كل فئة من فئات المعيار بعد تبني عدد الأحكام المرغوب بها؛ على النحو الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد الأحكام}} = \frac{4}{3} = 1.33$$

تم إضافة طول الفئة للمرة الأولى إلى التدريج الأدنى في تدريج ليكرت الخماسي، فإضافة طول الفئة للمرة الثانية إلى ناتج عملية الجمع الأولى سالفة الذكر، ثم إضافة طول الفئة للمرة الأخيرة إلى ناتج عملية الجمع الثانية سالفة الذكر.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إتباع الخطوات والإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة.
- إعداد وتصميم أداتي الدراسة بصورتهما النهائية بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة الباحثة موجهة من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى رئاسة جامعة اليرموك، كما تم الحصول على كتب تسهيل مهمة الباحثة موجهة من رئاسة جامعة اليرموك إلى الملحقية الثقافية السعودية ومنها إلى وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.
- توزيع أداة الدراسة الأولى على أفراد عينة الدراسة من قبل الباحثة نفسها.
- قيام الباحثة بشرح هدف الدراسة وإيضاح فقراتها للمعلمات.
- طلب الباحثة من أفراد عينة الدراسة الإجابة على فقرات الاختبار بكل صدق وموضوعية. وذلك بعد أن أحاطتهم بسرية إجابتهم وبأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.
- استرداد الباحثة لأداة الدراسة بعد أسبوع من تزويد المعلمات بها.

- ملاحظة معلمات الدراسات الاجتماعية المشمولات بالدراسة باستخدام أداة الدراسة الثانية، بهدف رصد درجة استخدامهن لاستراتيجيات التقويم البديل وبقصد الحصول على إجابات تتوافق مع درجة استخدامهن لها.
- جمع البيانات ومن ثم إدخالها إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب لاستخراج النتائج.
- مناقشة نتائج الدراسة وتقديم التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات المستقلة، وهي:

- الخبرة، ولها مستويان (من 10 سنوات فأقل، أكثر من 10 سنوات).
- المؤهل العلمي، وله مستويان (بكالوريوس فما دون، دراسات عليا).
- التخصص، وله مستويان (تاريخ، جغرافيا).
- المرحلة الدراسية، ولها ثلاثة مستويات (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية).

ب. المتغيرات التابعة وهي:

- درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) واستراتيجياتها الرئيسة.
- ودرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (ككل) واستراتيجياتها الرئيسة.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم إجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المتحررة من عدد الفقرات لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) واستراتيجياتها الرئيسة مع مراعاة ترتيب الاستراتيجيات الرئيسة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية المتحررة من عدد الفقرات، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستراتيجيات الرئيسة للاختبار وفقاً للاستراتيجيات الرئيسة التي تتبع لها مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً.
- للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) وفقاً للمتغيرات متبوعة بإجراءات تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) لاستجابات أفراد العينة (ككل) وفقاً للمتغيرات.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل وفقاً للمتغيرات متبوعة بإجراء تحليل التباين الرباعي المتعدد (بدون تفاعل) لاستراتيجيات التقويم البديل الرئيسة مجتمعة وفقاً للمتغيرات.

- للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (ككل) واستراتيجياتها الرئيسة مع مراعاة ترتيب الاستراتيجيات الرئيسة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها،

بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستراتيجيات الرئيسة للمقياس وفقاً للاستراتيجيات الرئيسة التي تتبع لها مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً.

- للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (ككل) وفقاً للمتغيرات متبوعة بإجراءات تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) لاستجابات أفراد العينة (ككل) وفقاً للمتغيرات.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل وفقاً للمتغيرات متبوعة بإجراء تحليل التباين الرباعي المتعدد (بدون تفاعل) لاستراتيجيات التقويم البديل الرئيسة مجتمعة وفقاً للمتغيرات.

- للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس؛ تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية من جهة وبين درجة استخدامهن لها من جهة أخرى.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، التي هدفت إلى الكشف عن درجة معرفة واستخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية باستراتيجيات التقويم البديل، وعن أثر بعض المتغيرات الخاصة بهن فيها، وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

أولاً. للإجابة عن سؤال الدراسة الأوّل الذي نصّ على: **"ما درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية؟"**؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المتحررة من عدد الفقرات لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) ومجالاته في المملكة العربية السعودية، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية المتحررة من عدد الفقرات، وذلك كما في الجدول (8).

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) ومجالاته في المملكة العربية السعودية مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية المتحررة من عدد فقراتها

الرتبة	الرقم	درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي المتحرر من عدد الفقرات	الدرجة
1	3	إستراتيجية التقويم بالتواصل	1.730	1.06	3	0.577	متوسطة
2	4	إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات	1.978	1.39	4	0.494	متوسطة
3	5	إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة	1.393	1.13	3	0.464	متوسطة
4	1	إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	2.169	1.73	5	0.434	متوسطة
5	2	إستراتيجية التقويم بالملاحظة	1.247	1.06	3	0.416	متوسطة
		الكلي للاختبار	**8.517**	**5.43**	**18**	**0.473**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (8)، أن درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) ومجالاته في المملكة العربية السعودية قد كانت (متوسطةً)، حيث جاءت مجالات درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل وفقاً للترتيب الآتي: أ) إستراتيجية التقويم بالتواصل في المرتبة الأولى، ب) إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات في المرتبة الثانية، ج) إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة في المرتبة الثالثة، د) إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرتبة الرابعة، ه) إستراتيجية التقويم بالملاحظة في المرتبة الخامسة.

علاوة على ما تقدم يلاحظ من الجدول (8)، أن درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) ومجالاته في المملكة العربية السعودية قد كانت أقل من حدِّ الإتقان البالغة قيمته (0.66) على اعتبار أن مهارة التحليل وهي المهارة الرابعة في مستويات تصنيف بلوم تعتبر الحد الأدنى لإتقان استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية علماً أن عدد مستويات تصنيف بلوم هو (6) مستويات.

ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: "**هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية تعزى للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)؟**"؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)، وذلك كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)

المتغيرات	مستويات المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخبرة	من 10 سنوات فأقل	9.439	6.06
	أكثر من 10 سنوات	7.729	4.74
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	8.569	5.63
	دراسات عليا	8.294	4.62
التخصص	تاريخ	9.780	5.61
	جغرافيا	6.897	4.78
المرحلة الدراسية	الابتدائية	7.200	5.48
	المتوسطة	9.000	5.09
	الثانوية	9.074	5.81

يلاحظ من الجدول (9)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) في المملكة العربية السعودية ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)، وذلك كما في الجدول (10).

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الخبرة	108.201	1	108.201	3.939	0.050
المؤهل العلمي	0.654	1	0.654	0.024	0.878
التخصص	169.468	1	169.468	6.170	0.015
المرحلة الدراسية	27.632	2	13.816	0.503	0.607
الخطأ	2279.692	83	27.466		
الكلي	2592.225	88			

يتضح من الجدول (10)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) في المملكة العربية السعودية يعزى للمتغير (التخصص)؛ لصالح المعلمات اللواتي تخصصهن تاريخ مقارنة بالمعلمات اللواتي تخصصهن جغرافيا. كما يتضح من الجدول (10)، عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) في المملكة العربية السعودية تعزى للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية).

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية التقويم بالملاحظة، إستراتيجية التقويم بالتواصل، إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة) في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)، وذلك كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)

المتغيرات	مستويات المتغيرات	الإحصائي	إستراتيجية التقويم البديل المعتمد على:				
			الأداء	الملاحظة	التواصل	مراجعة الذات	القلم والورقة
الخبرة	من 10 سنوات فأقل	المتوسط الحسابي	2.317	1.488	1.854	2.268	1.512
		الانحراف المعياري	1.78	1.19	1.15	1.45	1.21
	أكثر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	2.042	1.042	1.625	1.729	1.292
		الانحراف المعياري	1.70	0.90	0.98	1.30	1.07
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	المتوسط الحسابي	2.167	1.333	1.708	1.972	1.389
		الانحراف المعياري	1.79	1.06	1.07	1.44	1.15
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	2.176	0.882	1.824	2.000	1.412
		الانحراف المعياري	1.51	0.99	1.07	1.17	1.12
التخصص	تاريخ	المتوسط الحسابي	2.500	1.520	1.860	2.260	1.640
		الانحراف المعياري	1.75	1.09	1.05	1.37	1.16
	جغرافيا	المتوسط الحسابي	1.744	0.897	1.564	1.615	1.077
		الانحراف المعياري	1.63	0.91	1.07	1.35	1.04
المرحلة الدراسية	الابتدائية	المتوسط الحسابي	1.840	1.080	1.520	1.720	1.040
		الانحراف المعياري	1.77	1.08	1.12	1.34	1.06
	المتوسطة	المتوسط الحسابي	2.351	1.351	1.946	1.946	1.405
		الانحراف المعياري	1.69	1.06	0.91	1.41	1.09
	الثانوية	المتوسط الحسابي	2.222	1.259	1.630	2.259	1.704
		الانحراف المعياري	1.78	1.06	1.18	1.40	1.20

يلاحظ من الجدول (11)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية التقويم بالملاحظة، إستراتيجية التقويم بالتواصل، إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة) في المملكة العربية

السعودية ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم حساب معاملات الارتباط بين درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية التقويم بالملاحظة، إستراتيجية التقويم بالتواصل، إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة) في المملكة العربية السعودية متبوعة بإجراء اختبار Bartlett للكروية وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية) لتحديد أنسب تحليل تباين رباعي (تحليل تباين رباعي متعدد، أم تحليل تباين رباعي) -بدون تفاعل- توجب استخدامه، وذلك كما في الجدول (12).

الجدول (12)

نتائج اختبار Bartlett للكروية لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)

العلاقة وفقاً للمتغيرات	إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	إستراتيجية التقويم بالملاحظة	إستراتيجية التقويم بالتواصل	إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات
إستراتيجية التقويم بالملاحظة	0.69			
إستراتيجية التقويم بالتواصل	0.66	0.59		
إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات	0.73	0.61	0.55	
إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة	0.60	0.51	0.63	0.67
اختبار Bartlett للكروية	نسبة الأرجحية	كا^2 التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
	0.000	269.058	14	0.000

يتبين من الجدول (12)، وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استراتيجيات التقويم البديل (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية التقويم بالملاحظة، إستراتيجية التقويم بالتواصل، إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة) تعزى للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)؛ مما استوجب استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد (بدون تفاعل) لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية التقويم بالملاحظة، إستراتيجية التقويم بالتواصل، إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة) في المملكة العربية السعودية مجتمعة وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)، وذلك كما في الجدول (13).

الجدول (13)

نتائج تحليل التباين الرباعي المتعدد (بدون تفاعل) لدرجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية مجتمعة وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الخبرة	Hotelling's Trace	0.105	1.667	5	79	0.152
المؤهل العلمي	Hotelling's Trace	0.064	1.010	5	79	0.417
التخصص	Hotelling's Trace	0.122	1.926	5	79	0.099
المرحلة الدراسية	Wilks' Lambda	0.893	0.921	10	158	0.515

يتبين من الجدول (13)، عدم وجود أثر دال إحصائياً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية) عند مستوى الدلالة (α=0.05) على درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية التقويم بالملاحظة، إستراتيجية التقويم بالتواصل، إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة) في المملكة العربية السعودية مجتمعة.

ثالثاً. للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي نصّ على: **"ما درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية؟"**؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (ككل) ومجالاته في المملكة العربية السعودية، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (14).

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (ككل) ومجالاته في المملكة العربية السعودية مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم المجال	درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	3	إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة	2.33	0.41	متدنية
2	5	إستراتيجية التقويم بالتواصل	2.13	0.44	متدنية
3	1	إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	2.10	0.35	متدنية
4	2	إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات	2.07	0.40	متدنية
5	4	إستراتيجية التقويم بالملاحظة	2.05	0.49	متدنية
		الكلي للمقياس	2.13	0.29	متدنية

يلاحظ من الجدول (14)، أن درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (ككل) ومجالاته في المملكة العربية السعودية قد كانت (متدنية)، حيث جاءت مجالات درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل وفقاً للترتيب الآتي: أ) إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة في المرتبة الأولى، ب) إستراتيجية التقويم بالتواصل في المرتبة الثانية، ج) إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرتبة الثالثة، د) إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات في المرتبة الرابعة، ه) إستراتيجية التقويم بالملاحظة في المرتبة الخامسة.

علاوة على ما تقدم يلاحظ من الجدول (14)، أن درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (ككل) ومجالاته في المملكة العربية السعودية قد كانت أقل من حدّ الإتقان البالغة قيمته (4) والتي تشكل ما نسبته (80.0%) على اعتبار أن التدريج الرابع من أصل (5) تدريجات يعتبر الحد الأدنى لإتقان استخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية.

وللمزيد من المعلومات حول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بفقرات مقياس درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل ضمن المجالات التي تتبع لها أنظر الملحق (ي).

رابعاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع الذي نصّ على: "**هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية تعزى للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)؟**"؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الدراسات

الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (ككل) في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)، وذلك كما هو مبين في الجدول (15).

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (ككل) في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)

المتغيرات	مستويات المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخبرة	من 10 سنوات فأقل	2.128	0.31
	أكثر من 10 سنوات	2.126	0.29
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	2.132	0.32
	دراسات عليا	2.106	0.15
التخصص	تاريخ	2.125	0.29
	جغرافيا	2.129	0.31
المرحلة الدراسية	الابتدائية	2.221	0.36
	المتوسطة	2.067	0.29
	الثانوية	2.122	0.23

يلاحظ من الجدول (15)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (ككل) في المملكة العربية السعودية ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (ككل) في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)، وذلك كما في الجدول (16).

الجدول (16)

نتائج تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (ككل) في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الخبرة	0.003	1	0.003	0.032	0.858
المؤهل العلمي	0.000	1	0.000	0.001	0.973
التخصص	0.012	1	0.012	0.133	0.716
المرحلة الدراسية	0.361	2	0.180	2.031	0.138
الخطأ	7.373	83	0.089		
الكلي	7.744	88			

يتضح من الجدول (16)، عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (ككل) في المملكة العربية السعودية تعزى للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية).

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية التقويم بالملاحظة، إستراتيجية التقويم بالتواصل، إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة) في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)، وذلك كما هو مبين في الجدول (17).

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)

المتغيرات	مستويات المتغيرات	الإحصائي	إستراتيجية التقويم البديل المعتمد على:				
			الأداء	الملاحظة	التواصل	التقويم الذاتي	القلم والورقة
الخبرة	من 10 سنوات فأقل	المتوسط الحسابي	2.137	2.010	2.165	2.081	2.280
		الانحراف المعياري	0.38	0.46	0.44	0.44	0.45
	أكثر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	2.063	2.090	2.096	2.058	2.365
		الانحراف المعياري	0.31	0.51	0.44	0.37	0.37
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	المتوسط الحسابي	2.101	2.022	2.170	2.091	2.319
		الانحراف المعياري	0.37	0.50	0.42	0.43	0.43
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	2.080	2.182	1.949	1.974	2.353
		الانحراف المعياري	0.22	0.42	0.48	0.24	0.33
التخصص	تاريخ	المتوسط الحسابي	2.062	2.038	2.133	2.058	2.390
		الانحراف المعياري	0.35	0.46	0.49	0.40	0.33
	جغرافيا	المتوسط الحسابي	2.142	2.072	2.122	2.083	2.244
		الانحراف المعياري	0.35	0.52	0.37	0.40	0.48
المرحلة الدراسية	الابتدائية	المتوسط الحسابي	2.185	2.168	2.270	2.213	2.295
		الانحراف المعياري	0.37	0.54	0.45	0.45	0.45
	المتوسطة	المتوسط الحسابي	2.017	2.022	2.014	2.012	2.307
		الانحراف المعياري	0.31	0.49	0.43	0.41	0.43
	الثانوية	المتوسط الحسابي	2.125	1.989	2.153	2.012	2.380
		الانحراف المعياري	0.36	0.41	0.41	0.31	0.34

يلاحظ من الجدول (17)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية التقويم بالملاحظة، إستراتيجية التقويم بالتواصل، إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة) في المملكة العربية

السعودية ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم حساب معاملات الارتباط بين درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية التقويم بالملاحظة، إستراتيجية التقويم بالتواصل، إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة) في المملكة العربية السعودية متبوعة بإجراء اختبار Bartlett للكروية وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية) لتحديد أنسب تحليل تباين رباعي (تحليل تباين رباعي متعدد، أم تحليل تباين رباعي) -بدون تفاعل- توجب استخدامه، وذلك كما في الجدول (18).

الجدول (18)

نتائج اختبار Bartlett للكروية لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)

العلاقة وفقاً للمتغيرات:	إستراتيجية التقويم البديل المعتمد على الأداء	إستراتيجية التقويم البديل المعتمد على الملاحظة	إستراتيجية التقويم البديل المعتمد على التواصل	إستراتيجية التقويم البديل المعتمد على التقويم الذاتي
إستراتيجية التقويم البديل المعتمد على الملاحظة	0.34			
إستراتيجية التقويم البديل المعتمد على التواصل	0.46	0.25		
إستراتيجية التقويم البديل المعتمد على التقويم الذاتي	0.53	0.46	0.41	
إستراتيجية التقويم البديل المعتمد على القلم والورقة	0.29	0.55	0.29	0.45
اختبار Bartlett للكروية	نسبة الأرجحية	$كا^2$ التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
	0.000	121.656	14	0.000

يتبين من الجدول (18)، وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية التقويم بالملاحظة، إستراتيجية التقويم بالتواصل، إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة) في المملكة العربية السعودية تعزى للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)؛ مما استوجب استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد (بدون تفاعل) لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية التقويم بالملاحظة، إستراتيجية التقويم بالتواصل، إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة) في المملكة العربية السعودية مجتمعة وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)، وذلك كما في الجدول (19).

الجدول (19)

نتائج تحليل التباين الرباعي المتعدد (بدون تفاعل) لدرجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية مجتمعة وفقاً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية).

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الخبرة	Hotelling's Trace	0.024	0.383	5	79	0.859
المؤهل العلمي	Hotelling's Trace	0.089	1.411	5	79	0.229
التخصص	Hotelling's Trace	0.060	0.941	5	79	0.459
المرحلة الدراسية	Wilks' Lambda	0.873	1.108	10	158	0.359

يتبين من الجدول (19)، عدم وجود أثر دال إحصائياً للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية) عند مستوى الدلالة (α=0.05) على درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل (إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية التقويم بالملاحظة، إستراتيجية التقويم بالتواصل، إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة) في المملكة العربية السعودية مجتمعة.

خامساً: للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس الذي نصّ على: "**هل يوجد توافق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية وبين درجة استخدامهن لها؟**"؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية من جهة وبين درجة استخدامهن لها من جهة أخرى، وذلك كما هو مبين في الجدول (20).

الجدول (20)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية من جهة وبين درجة استخدامهن لها من جهة أخرى.

العلاقة بين درجتي المعرفة والاستخدام للتقويم البديل واستراتيجياته	معامل الارتباط
إستراتيجية التقويم البديل المعتمد على الأداء	0.75
إستراتيجية التقويم البديل المعتمد على الملاحظة	0.71
إستراتيجية التقويم البديل المعتمد على التواصل	0.79
إستراتيجية التقويم البديل المعتمد على مراجعة الذات	0.81
إستراتيجية التقويم البديل المعتمد على القلم والورقة	0.71
الكلي	**0.81**

يتضح من الجدول (20)، وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) ومجالاته في المملكة العربية السعودية من جهة وبين درجة استخدامهن لها من جهة أخرى، مصنَّفة على أنها ارتباطات متوسطة القوة وفقاً لمعيار (Hinkle, Wiersma, Jurs; 1988)، والذي ينص على أن العلاقة التي تقل قوتها عن (0.3) تعتبر ضعيفة جداً والتي تتراوح بين (0.3 وأقل من 0.5) تعتبر ضعيفة القوة، والتي تتراوح بين (0.5 إلى أقل من 0.7) تعتبر متوسطة القوة، والتي تتراوح بين (0.7 إلى أقل 0.9) تعتبر كبيرة القوة، والتي تزيد عن أو تساوي (0.9) تعتبر تامة القوة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وأبرز التوصيات المنبثقة عنها، وذلك في ضوء أسئلة الدراسة، حيث تناولت الدراسة درجة معرفة واستخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية باستراتيجيات التقويم البديل، وعن أثر بعض المتغيرات الخاصة بهن فيها، وتقديم التوصيات من خلال نتائج الدراسة، وتم مناقشة النتائج وتفسيرها تبعاً لترتيب أسئلة الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: **ما درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية؟** أظهرت نتائج الدراسة أن درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) ومجالاته في المملكة العربية السعودية قد جاءت بدرجة متوسطة، وتعزي الباحثة ذلك إلى أن مفهوم التقويم البديل ما زال بحاجة لمزيد من الاهتمام والرعاية حيث أن الانفجار المعرفي والتعليمي الكبير الذي حدث في العالم انعكس على السياسات التربوية في العالم، وخاصة في المملكة العربية السعودية التي واكبت تلك التطورات. وظهرت خلالها مجموعة من الاستراتيجيات التي أحدثت تغييرات على عدد من مفاهيم التعليم مثل مفهوم التقويم البديل، ليحل مكان أسلوب التقويم التقليدي القائم على عنصر الامتحانات المدرسية فقط، خاصة أن التقويم يعد ركناً أساسياً في العملية التربوية والتعليمية. ومعلوم لدينا دائماً بأن الجديد من الأفكار يواجه في معظم الأحيان بمقاومة وتحد للتغيير والتبديل، لا سيما وأن تطبيق فعاليات استراتيجيات

التقويم البديل يتطلب جهداً كبيراً وزمناً مطولاً قياساً بالزمن والجهد اللازم لتطبيق فعاليات التقويم التقليدي. لكن على الجانب الآخر ظهور تطبيقات ومستجدات جديدة في مكون التقويم تحفز المعلمات لمواكبة هذه المستجدات وللاستجابة لمضامينها، كما أن النتائج أكدت على أن المعلمات يمتلكن الرغبة والدافعية للتعلم حيث أن درجة المعرفة المتوسطة تشير إلى أن هناك بداية اهتمام في مجال التقويم البديل، ولكن تلك المعرفة لا زالت بحاجة للمزيد من الرعاية والاهتمام وخاصة من الإدارة التعليمية داخل المملكة العربية السعودية، حيث بدأت وزارة التربية والتعليم ممثلة بإدارات الإشراف والتدريب بالقيام بأدوارها في إكساب المعلمات بمهارات توظيف استراتيجيات التقويم البديل في عملية التعلم، لا سيما في ظل افتقار المعلمات لمثل هذه الكفايات التقويمية أثناء برامج الإعداد الأكاديمي الجامعي بسبب حداثة ظهور التقويم البديل، وتلعب الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في التدريس دوراً ايجابياً في تحسين العملية التربوية والتعليمية ورفع مستوى التحصيل لدى الطلبة، فلا بد على أصحاب القرار في الإدارة التعليمية التعرف على المهارات المعرفية كاستراتيجيات التقويم الحديثة، التي تزيد من فاعلية المعلم والتعليم، وتنعكس بالتالي على نمو دافعية الطلبة وتحصيلهم، فتطوير المعلم من خلال الدورات التدريبية والنشاطات المختلفة تساعد في صقل معرفتهم حول المهارات المعرفية بشكل عام وأساليب التقويم البديل بشكل خاص، لأنه بالضرورة سينعكس على أداء الطلبة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العلاونة (2007)، وكذلك دراسة خطاطبة (2009)، حيث جاءت مجالات درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل وفقاً للترتيب الآتي: إستراتيجية التقويم بالتواصل في المرتبة الأولى، إستراتيجية التقويم المعتمد على

مراجعة الذات في المرتبة الثانية، إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة في المرتبة الثالثة، إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرتبة الرابعة، إستراتيجية التقويم بالملاحظة في المرتبة الخامسة. حيث أظهرت النتائج تفوق استراتيجيات التقويم البديل كمراجعة الذات والتواصل على حساب اختبارات الورقة والقلم وقد يكون ذلك لمحاولة المعلمات الاعتماد على الأساليب الحديثة في التقويم، وهذه نقطة ايجابية في المجال التعليمي داخل المملكة العربية السعودية في نطاق مواكبة التطورات في التعليم، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة البشير وبرهم (2011)، وكذلك دراسة كاليسكان وكاسيكي (Caliskan& Kasikci, 2010)، والتي كان ترتيب اختبارات الورقة والقلم في المرتبة الأولى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على: "**هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية تعزى للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)؟** أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغير التخصص وذلك لصالح المعلمات من تخصص التاريخ على حساب المعلمات من تخصص الجغرافيا في درجة معرفتهم باستراتيجيات التقويم البديل. وقد يكون ذلك بسبب خصوصية مبحث التاريخ الذي يعتمد في سرده ونقل محتواه على خبرات الطلبة السابقة، مما يزيد من فرص مشاركة الطلبة بتنفيذ فعاليات التقويم البديل قياساً بما يمتلكه الطلبة من خبرات تعلم سابقة في دروس الجغرافيا حيث

تزداد صعوبتها، وتميزها بالبعد العلمي (حقائق، مفاهيم، ظواهر علمية). بالإضافة إلى طبيعة المنهاج والمحتوى التعليمي في مادة التاريخ الذي يكون أكثر ملائمة لتوظيف استراتيجيات التقويم فيها أكثر من المحتوى التعليمي لمادة الجغرافيا. بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً لصالح متغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية) ويشير ذلك إلى عدم تأثير خبرة المعلمة ومؤهلها العلمي بالإضافة إلى المرحلة الدراسية التي تتعامل معها المعلمة، حيث أن جميع المعلمات يخضعن لنفس المناخ التعليمي وتحت نفس الظروف البيئية التعليمية مع توفر نفس الإمكانيات داخل المدارس. كما أنّ المعلمات يتعرضن لنفس الدورات والبرامج التدريبية، لذلك لم تظهر اختلافات ما بين المعلمات في درجة معرفتهم لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص على: **ما درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية؟**

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) ومجالاته في المملكة العربية السعودية قد كانت (متدنية)، وترتبط تلك النتيجة بدرجة المعرفة المتوسطة حيث أنّ درجة المعرفة لم تكن بالمستوى المطلوب، فانعكس ذلك على تطبيقهم واستخدامهم للاستراتيجيات والتي ظهرت بشكل ضعيف. فالمعرفة تعتبر أسهل من التطبيق، وهي مرحلة سابقة لها. وقد جاءت مجالات درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل وفقاً للترتيب الآتي: إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة في المرتبة الأولى،

إستراتيجية التقويم بالتواصل في المرتبة الثانية، إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرتبة الثالثة، إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات في المرتبة الرابعة، إستراتيجية التقويم بالملاحظة في المرتبة الخامسة. وظهور اختبارات الورقة والقلم في الترتيب الأول في التطبيق يتفق مع نتائج دراسة كاليسكان وكاسيكي (Caliskan& Kasikci, 2010) التي أظهرت نتائجها أن معظم المعلمين يسعون إلى تطبيق أدوات التقويم التقليدية وبخاصة اختبارات الورقة والقلم. وهذه نتيجة طبيعية بسبب اعتياد المعلمات على ممارسة فعاليات التقويم البديل المعتمد على القلم والورقة طوال خدمتهن السابقة، ورغم التطور الذي حدث في باقي الاستراتيجيات إلا أن اعتيادهن على ممارسة ما ألفوه في القلم والورقة يدفعهن لاستمرار ممارستها، لا سيما أن الاستمرار في التقويم المعتمد على القلم والورقة أسهل وأيسر لهن قياساً بغيرها من الاستراتيجيات، وقد يكون سبب ذلك انعكاس طبيعي لغموض مفهوم التقويم البديل لدى المعلمات حيث أن درجة المعرفة كانت متوسطة فمن الطبيعي أن تكون درجة الاستخدام والتوظيف للاستراتيجيات متدنية داخل المدارس، حيث أن تلك الاستراتيجيات لا زالت تخفى على الكثير من المعلمات بالإضافة إلى كونها مفاهيم جديدة عليهن، وهن قد اعتدن على الاستراتيجيات التقليدية في التقويم كاختبارات التحصيل والامتحانات، ولذلك لا بدّ على أصحاب القرار في الإدارات التعليمية تكثيف الجهود وزيادة عدد الدورات التدريبية للمعلمات لرفع مستوى قدرتهم على تطبيق وتوظيف الاستراتيجيات الحديثة في التقويم داخل الصف الدراسي، ومساعدة المعلمات على تجاوز الصعوبات والعراقيل التي تحد من قدرتهم في ذلك. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة البشير وبرهم (2011)، ودراسة خطاطبة (2009)، والتي أشارت

إلى انخفاض ممارسة التقويم البديل، بينما أشارت دراسة الرفاعي والطوالبة والقاعود (2011)، إلى وجود درجة استخدام متوسطة لدى المعلمين في ممارسة استراتيجيات التقويم البديل.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، والذي ينص على: "**هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية تعزى للمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)؟** أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)، حيث ان جميع المعلمات اظهرن اتفاقاً في درجة ممارسة أساليب واستراتيجيات التقويم البديل التي ظهرت بشكل منخفض، وتؤكد تلك النتائج على حاجة المعلمات للتدريب وتطوير مهاراتهن ومعرفتهن لاستراتيجيات التقويم البديل التي أشارت النتائج إلى عدم فاعلية خصائص المعلمات من مؤهل علمي وخبرة وغيرها، في رفع مستوى ممارسة استراتيجيات التقويم البديل، وذلك بسبب حداثة تطبيق مثل هذه الاستراتيجيات التقويمية الحديثة في تدريس المواد الخاصة بالدراسات الاجتماعية، حيث لم تتضمن مثل هذه التطبيقات في مراحل الدراسة الجامعية مما كان له دور في عدم وجود تأثير واضح لمتغير المؤهل العلمي، فمعظم المعلمات هنّ خريجات قديمات، وهذا معناه أن فعاليات التقويم البديل لم تضمن ضمن برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، وهذا يبرز الحاجة لتعويض هذه الأفهام المحدودة من خلال مسار الحصول على مؤهل أكاديمي جديد أو

من خلال عقد ورش العمل والتدريب أثناء الخدمة، وكذلك الحال مع بقية المتغيرات إذ تتعرض المعلمات لنفس مراحل التأهيل والتدريب ومحتوى البرامج التدريبية، وبذلك تشكّلت نفس المعرفة والخبرات لدى المعلمات، وهذا الاتفاق ما بين المعلمات يعكس اشتراك معظم المعلمات في الصعوبات التي يعانين منها في ممارسة استراتيجيات التقويم البديل وجهلهن بها، وبغض النظر عن مؤهلهن العلمي أو طبيعة المرحلة الدراسية التي يتعاملن بها، لذلك فلا بد من الإدارة التربوية والتعليمية في محافظة القريات إعطاء اهتمام خاص في الجانب التقويمي للمعلمات بهدف ضمان مواكبة التطورات التعليمية العالمية في نفس ذلك الموضوع. وتتفق دراسة الرفاعي والطوالبة والقاعود (2011) مع نتائج الدراسة الحالية من حيث إشارتها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير (الخبرة)، بينما اختلفت نفس نتائج الدراسة السابقة (2011) مع نتائج الدراسة الحالية حيث أشارت إلى تفوّق حملة الشهادة الجامعية الأولى على حساب حملة الشهادات العليا في متغير (المؤهل العلمي) الذي لم يظهر له دلالة إحصائية في نتائج الدراسة الحالية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، والذي ينص على: **هل يوجد توافق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل في المملكة العربية السعودية وبين درجة استخدامهن لها؟**

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية باستراتيجيات التقويم البديل (ككل) ومجالاته في المملكة العربية السعودية من جهة، وبين درجة استخدامهن لها من جهة أخرى، وهذا التوافق يمكن تفسيره بناءاً على نتائج الأسئلة السابقة حيث ظهرت معرفة متوسطة باستراتيجيات

التقويم البديل لدى المعلمات انعكست بالتالي على ممارستهن لها حيث أشارت النتائج إلى ممارسة متدنية للاستراتيجيات، وهذا يعطي الدراسة مصداقية عالية في نتائجها. حيث إنّ عدم المعرفة بالمفهوم ينعكس على الجهل بممارسته، رغم الإشارة إلى أن المعرفة المتوسطة لاستراتيجيات التقويم البديل من قبل معلمات الدراسات الاجتماعية تُعد مقبولة تربوياً، لا سيما في ظل حداثة التطبيق لفعاليات هذه الاستراتيجيات التقويمية البديلة في عملية التعلم، ولكن على الطرف الآخر ربما يعد مؤشر الاستخدام الذي أشارت نتائج الدراسة إلى أنه جاء بصورة متدنية هو ما يثير القلق.

إنّ ارتباط المعرفة بمدى الممارسة يعطي القائمين وواضعي السياسات في مجال العمل التربوي والتعليمي القدرة على التعرف على جوانب القصور في مجال التقويم واستراتيجياته الحديثة المرتبطة بالتطور العلمي والمعرفي، وذلك لزيادة وتطوير معرفة المعلمين والمعلمات بهذا المجال للتمكن منه ومعرفته وصولاً إلى ممارسته، فأي مفهوم بحاجة إلى المعرفة حتى نفهمه ومن ثم نستطيع تطبيقه كمرحلة لاحقة بعد الفهم والاستيعاب حسب هرمية بلوم في التعليم. لذلك فإن حصول المعرفة باستراتيجيات التقويم البديل لدى المعلمات على درجة معرفة متوسطة، وحصولهن على درجة استخدام وتطبيق ضعيفة ومتدنية لاستراتيجيات التقويم البديل يؤكد على أنّ المعرفة شرط أساسي وهام يسبق الممارسة والتطبيق فالممارسة يستلزم لتوفرها وجود المعرفة أولاً فلا بد من تشكّل إطار معرفي ونظري لأي مفهوم جديد حتى يتمكن الأفراد لاحقاً من تعلّم مهاراته، وكيفية ممارسة تطبيقاته في مرحلة لاحقة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحثة توصي بالآتي:

- ضرورة تنمية مهارات استخدام استراتيجيات التقويم البديل بأساليبها المتنوعة في التعليم من قبل معلمات الدراسات الاجتماعية من خلال وضع برامج تدريبية.
- توفير جميع الإمكانات والتقنيات التي تعمل وتساعد في استخدام استراتيجيات التقويم البديل بأساليبها المتنوعة في التعليم لدى معلمات الدراسات الاجتماعية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

أبو عواد، فريال. وأبو سنينة، عودة عبد الجواد. (2011). معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن. فلسطين، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**. العدد 24 (1). 229- 266.

البشير، أكرم عادل. وبرهم، أريج عصام. (2011). **استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن** . رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية.

خطاطبة، منتصر محمود حسن. (2009). **درجة امتلاك وممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة عجلون.** رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.

دعمس، مصطفى نمر. (2008). **إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**. دار غيداء للنشر والتوزيع. الأردن- عمان.

الرفاعي، عبير والطوالبة، هادي والقاعود، إبراهيم. (2011). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لإستراتيجيات التقويم الواقعي. **مجلة جامعة أم القرى**. المجلد (4)، العدد (1)، 369- 408.

سعاده، جودت احمد. (1984). **مناهج الدراسات الاجتماعية**. بيروت- لبنان. دار العلم للملايين.

طوالبة، هادي، والرفاعي، عبير. (2011). التحديات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية عند استخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل واقتراحاتهم لحلها. **مؤتمر العلوم التربوية في ضوء مستجدات العصر 21-2011/6/22. جامعة الحسين بن طلال.**

طوالبة، هادي، والصرايرة، باسم، والشمايلة، نسرين، والصرايرة، خالد. (2010). **طرائق التدريس**. الأردن- عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبابنة، نهاد محمود. (2010) **تطوير كتاب التاريخ للصف التاسع الأساسي في ضوء أساليب التقويم البديلة وأثر ذلك في تحسين المهارات الاجتماعية**. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك. 2010م.

العبسي، محمد مصطفى. (2010). **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**. الأردن- عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عزيز، مجدي. (2005). **تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها**. القاهرة: عالم الكتب.

عفانة، محمد عطية. (2011م). **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة**. فلسطين، الجامعة الإسلامية.

علام، صلاح الدين محمود. (2004). **التقويم التربوي البديل**. القاهرة- مصر، دار الفكر.

علاونة، هشام إبراهيم. (2007). **ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن والصعوبات التي تواجهها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.

عودة، أحمد. (2002). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. اربد- الأردن، دار الأمل.

محاسنة، عمر. (2011). اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الشوبك الجامعية نحو استخدام إستراتيجيات التقييم الحقيقي- التقييم البديل في تقويم أدائهم من قبل أعضاء هيئة التدريس في ضوء متغيري الجنس والمعدل التراكمي. **مؤتمر العلوم التربوية في ضوء مستجدات العصر 21-2011/6/22. جامعة الحسين بن طلال.**

مهيدات، عبدالحكيم، والمحاسنة، إبراهيم. (2009). **التقويم الواقعي.** دار جرير للنشر والتوزيع. الأردن- عمان.

النمراوي، زياد محمد. (2011). دور التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية لمعلمي التربية العملية خلال تدريسهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، المجلد (38)، (5).

هياجنة، أحمد ذيب حمد. (2007). **مدى استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقويم البديل وأثر برنامج تدريبي في ممارستهم هذه الاستراتيجيات.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.

وزارة التربية والتعليم. (2004). **إستراتيجيات التقويم الحديث وأدواته (الإطار النظري).** إعداد الفريق الوطني للتقويم، إدارة الامتحانات والاختبارات، مديرية الاختبارات. الأردن- عمان.

يوسف، ماهر. (2003). **التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته.** الرياض- السعودية، مكتبة الرشد.

ثانياً : المراجع باللغة الانجليزية:

Airasian, P. (1991). **Classroom Assessment**. Network: megraw hill.

Allyn Eacon. (1977) **A handbook for Teaching of Social Studies,** New York- USA, Boston.

Birenbaum M. & Dochy. F.(1996). **Alternative assessment of achievement learning process and prior knowledge** . Boston: Kluwer Academic Publishers.

Caliskan, H. and Kasikci, Y. (2010). **The Application of Traditional and Alternative Assessment, and Evaluation Tools By Teachers in Social Studies. Procrdia- social and Behavioral sciences,** vol. 2, l ssue, 2, pp4152- 4156.

http://Labweb.education.wisc.edu/ep301science=MegawAuthentic.

Joe, Di.& Andrea, Cataneda. (2007). **Assessing Applied: the Carnegie Unit, Awarding Course Credit for seat Time is Working Against Efforts to Teach and Test 21st century work force skills.**

Mutchler, M. (2006). **Authentic Instruction and Assessment retrieved March4**. 2008. from:

Nitko A. J. (1996). **Educational assessment of students** .Non Englwood Cliffs: Prentic Hall

Steggins, R. (1997). **Student-Centered Classroom Assessment,** New Jersey: Prentice- Hall.

Trice, A. (2000). **A Handbook of Glassroom Assessment**. Addison Wesley Longman, INC.

Wikstrom Nermina. (2007) **Alternative Assessment in Primary years of International Baccalaureate Education**. London. ASP Inc

William, D. (2007). **Keeping Learning on Prick: Classroom assessment and regulation of learning In F. lester (ed) second Handbook of Research on Mathematics Teaching and learning** PP (1051- 1089). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Worthen, Blaine.(1987). **Educational Evaluation: alternative approaches and practical guidelines** . New York- USA . Longman Press.

Abstract

Hamdah Mohammed Saoud AL- Sharari. The degree of social studies teachers' knowledge and Employment of Alternative Assessment strategies in Saudi Arabia. Yarmouk University, 2014. (Supervisor: Dr. Hadi Mohammad Tawalbeh).

This study aimed to detect the degree of know ledge and Employment of social studies teacher's using alternative assessment strategies in Saudi Arabia, and the disclosure of the relationship between the degree of knowledge and the degree of Employment of alternative as assessment strategies, and the disclosure of the impact of study's variables (Experience, Qualification, specialization, school stage), the test was developed to measure the degree of knowledge of social studies teacher's in Saudi Arabia of alternative assessment strategies.

Also it was developed a tool to measure the degree of knowledge of social studies teachers in Saudi Arabia of alternative assessment strategies.

The study's sample was selected by stratified sanctum manner according to the variable grade it consisted of (89) social studies lechers that work in public school in AL- Qurayat.

The study results of first question showed that the degree of knowledge and use of social studies teachers of alternative assessment strategies in Saudi Arabia was medium.

The study results of second question showed there is a difference statistically at the level (0.05=α) of the arithmetic mean of the degree of knowledge of social studies teachers of alternative assessment strategies due to the variable (specialization) and the lack of statistical differences at the level of (0.05=α) of the arithmetic mean of the degree of know ledge of social studies teachers of alternative assessment strategies due to

the variable (Experience, Qualification, phase of study it also it showed he lack of statistically significant effect of the variables (Experience, Qualification, specialization, phase of study) at the level (0.05=α) of the degree of knowledge of social studies teachers of alternative assessment strategies.

The study results of third question showed that the degree of knowledge and Employment of social studies teachers of alternative assessment are low.

Also the result of fourth question showed the lack of statistical differences at the level (0.05= α) between the statistical averages of the degree of knowledge and Employment the social studies poachers of alter native assessment due to (Experience, Qualification, specialization, phase of study), it showed also the lack of impact of states local differences at the level (0.05=α) to variables of the degree of knowledge and Employment the social studies teachers of alternate assessment.

The result of filth Question showed that there are a consensual relationships at the level (0.05=α) classified as medium- power links.

Keywords: alternative strategies assessment, degree of knowledge, degree of Employment).

الملحق (أ)

اختبار لقياس درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية بإستراتيجيات التقويم البديل بصورته الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي المعلمة
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
تحيه طيبة وبعد ...

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان: **(درجة معرفة واستخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل)** وذلك استكمالاً لنيل درجة الماجستير في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، وبالتالي تأمل الباحثة بالإجابة على جميع فقرات هذه الاستبانة وبكل موضوعية وصولاً لأصدق النتائج، مع العلم بأن جميع الإجابات سيتم التعامل معها بكل سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

مع الإشارة هنا، إلى أن هذه الاستبانة، تتكون من قسمين، الأول هو المتغيرات المستقلة (الديمغرافية) ويتم الإجابة عليها بوضع إشارة (X) في خانة الإجابة الصحيحة، أما القسم الثاني تتضمن أسئلة تقيس درجة المعرفة باستراتيجيات التقويم البديل وهي أسئلة من نوع الاختيار من متعدد تكون واحدة من الإجابات فقط صحيحة، وتكون الإجابة بوضع إشارة دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة.

الباحثة: **إشراف:**

حمده الشراري **الدكتور هادي محمد الطوالبة**

القسم الأول: المتغيرات المستقلة (الديمغرافية):

1. الخبرة وحددت بثلاث مستويات:

أ- أقل من (5) سنوات.   ب- (5- 10) سنوات.   ج- أكثر من (10) سنوات.

2. المؤهل العلمي وله ثلاث مستويات:

أ- دبلوم.   ب- بكالوريوس.   ج- دراسات عليا.

3- التخصص:

أ- تاريخ   ب- جغرافيا

4- المرحلة الدراسية التي تدرسينها:

أ- المرحلة الابتدائية   ب- المرحلة المتوسطة   ج- المرحلة الثانوية

القسم الثاني: أسئلة استراتيجيات التقويم البديل:

1. واحدة من الآتي ليست من مرادفات التقويم البديل:

أ- التقويم الأصيل.

ب- استراتيجيات التقويم الكتابية الاختبارية المتنوعة.

ج- التقويم الواقعي.

د- التقويم الحقيقي.

2. واحدة من الآتي ليست من خصائص التقويم البديل:

أ- الواقعية.

ب- يتطلب الحكم والتجديد.

ج- يحاكي المضمون.

د- البساطة.

3. لاستخدام التقويم البديل أهمية كبيرة، اختر واحدة من الإجابات التالية:

أ- تعكس قدرة الطلبة على ممارسة المهارات (الأداءات) المُتعلمة وتوظيفها في الحياة العملية، وليس في المواقف التعليمية التعلمية فحسب.

ب-يركز على العملية والنتائج معاً.

ج- يُعنى بالتحقق من مدى فاعلية بعض الخصائص أو الصفات أو الأنماط السلوكية لدى الطلبة.

د- يُعنى بالتحقق من مدى فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية التعلمية أو أي جانب آخر من جوانب العملية التربوية.

هـ- جميع ما ذكر.

4. يستند التقويم البديل على عدة أسس، اختر واحدة من الإجابات التالية:

أ- التقويم البديل إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم ويربطهما معاً.

ب- العمليات التفكيرية ومهارات التقصي والاكتشاف.

ج- انجازات الطلاب هي مادة التقويم البديل وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها.

د- يتطلب التقويم البديل التعاون بين الطلاب ويراعي الفروق الفردية بينهم.

هـ- جميع ما ذكر.

5. واحدة من الآتية ليست من الركائز التي يعتمد عليها التقويم البديل:

أ- تطور تقنيات التعليم والمعلومات وظهور المعايير التربوية.

ب- التغير في مفهوم التحصيل الدراسي.

ج- مواكبة التزايد في أعداد الطلبة وتزايد مسؤولياتهم.

د- اتساع الذكاء الإنساني وشمولية الذكاءات المتعددة.

هـ- سيادة موجهات النظرية البنائية في التعلم.

6. واحدة من الآتية ليست من خصائص التقويم البديل:

أ- الاستناد إلى نظم التقويم القائم على التعلم الفردي وليس التعاوني.

ب- الاستناد إلى نظام التقويم القائم على المستويات المعيارية.

ج- الاعتماد على عينات من الأداء عبر الزمن، والاعتماد على التقويم المباشر للأداء أيضاً.

د- التركيز على مهام أدائية تتطلب إنشاء استجابات.

هـ- الاعتماد على معايير تربوية.

7. من الأمثلة على مهام التقويم البديل:

أ- تصميم تسجيلات صوتية أو صوتية ومرئية لبعض الأحداث.

ب- إعداد رسومات أو التقاط صور فوتوغرافية لأحداث مهمة.

ج- إجراء المقابلات الشخصية.

د- المشاركة في الندوات والمؤتمرات.

هـ- جميع ما ذكر.

8. تشتمل إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء على عدد من الفعاليات الفرعية، وواحدة من الآتية ليست من هذه الفعاليات:

أ- التقديم (العرض والإلقاء) وإستراتيجية العرض التوضيحي.

ب- الأداء العملي وإستراتيجية الحديث.

ج- العصف الذهني.

د- المعرض وإستراتيجية المحاكاة (لعب الأدوار).

هـ- المناقشة أو المناظرة.

9. للتقويم المعتمد على الأداء عدد من الخطوات، وواحدة مما يلي لا تجسدها:

أ- تبدأ بتحديد الغرض من التقويم بشكل واضح وتنتهي بتحديد وقت الانجاز.

ب- تبدأ بتحديد النتاجات الخاصة المراد تقويمها وتنتهي بترتيب النتاجات حسب الأولوية والأهمية.

ج- تبدأ بتحديد الغرض من التقويم بشكل واضح وتنتهي بكتابة القائمة النهائية للمهارات والعمليات المطلوب تقويمها.

د- لا شيء مما ذكر.

10. تُعد إستراتيجية التقويم القائمة على القلم والورقة المتمثلة في الاختبارات بأنواعها من الاستراتيجيات الهامة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة، وبالتالي يجب أن تتمتع تلك الاختبارات بمواصفات معينة، وواحدة من الآتي ليست من تلك المواصفات:

أ- الصدق.

ب- الثبات.

ج- المنهجية.

د- الموضوعية.

هـ- الشمولية.

11. تستلزم الملاحظة الفعالة، إحدى استراتيجيات التقويم البديل عدداً من الإجراءات، وواحدة مما يلي ليست منها:

أ- إعلام المتعلم بأنه محل للملاحظة.

ب- التخطيط المُسبق لما ينبغي ملاحظته.

ج- إعداد بطاقة الملاحظة.

د- استخدام مصطلحات واضحة غير غامضة للسلوك الملاحظ.

هـ- تسجيل الملاحظة وتلخيصها وعدم القيام بتفسير السلوك الملاحظ إلا بعد انتهائه وفي وقت لاحق.

12. من فوائد الملاحظة:

أ- لا تهدد المتعلمين.

ب- تعطي الملاحظة اليومية للطلاب صورة جيدة عن تطورهم.

ج- تعطي فرصة للمعلم لتهيئة الجو لإيجاد مواقف تعلم يمكن عن طريقها ملاحظة بعض الاتجاهات والمهارات لدى الطلاب.

د- اكتشاف المشكلات حال ظهورها والعمل على حلها، وتقديم تغذية راجعة فورية للمتعلمين.

هـ- جميع ما ذكر.

13. واحدة من الآتية لا تعتبر من إستراتيجية التقويم بالتواصل:

أ- المقابلة.

ب- الأسئلة والأجوبة.

ج- المعرض.

د- المؤتمر.

14. واحدة من الآتية ليست من صور (أنواع) المقابلة:

أ- المقابلة المحددة والمقابلة غير المحددة.

ب- المقابلة المحددة المفتوحة.

ج- المقابلة بين المعلم والمعلم.

د- المقابلة الفردية بين المعلم والمتعلم.

هـ- المقابلة الجماعية بين المعلم وعدد من المتعلمين.

15. لإستراتيجية مراجعة الذات عدد من المراحل الأساسية، وواحدة مما يلي ليست منها:

أ- مرحلة التصريح.

ب- مرحلة الإعداد.

ج- مرحلة التنفيذ.

د- مرحلة المعالجة.

16. واحدة مما يلي لا يندرج تحت إستراتيجية مراجعة الذات:

أ- تقويم الذات.

ب- تقويم الآخرين.

ج- يوميات الطالب.

د- ملف الطالب.

17. قائمة الرصد (الشطب) واحدة من أدوات التقويم البديل يتم إعدادها من قبل:

أ- المعلم.

ب- المعلم والمتعلم.

ج- المعلم وزملائه.

د- المعلم والإدارة المدرسية.

18. لسلم التقدير عدد من الأشكال (الأنواع)، اختر واحدة من الإجابات التالية:

أ- سلم التقدير العددي.

ب- سلم التقدير اللفظي.

ج- سلم التقدير التراكمي.

د- (أ + ب).

هـ- جميع ما ذكر.

19. واحدة من الإجابات الآتية تمثل دور المعلم في تطوير واستخدام سلم التقدير اللفظي:

أ- تطوير المعايير لإظهار النمو على سلم التقدير بالعمل مع الطلبة.

ب- تشجيع الطلبة على تقويم أعمالهم الخاصة وأعمال زملائهم.

ج- يكون عمل الطالب مرتكزاً على مجموعة المعايير ويتم إعطاءه تغذية راجعة.

د- جميع العينات والأمثلة بهدف استخدامها في التدريس مستقبلاً.

هـ- جميع ما ذكر.

20. لتطبيق سجل وصف سير التعلم أحد أدوات التقويم البديل عدد من الإرشادات وواحدة مما يلي ليست منها:

أ- يحتفظ الطلاب بسجل سير تعلمهم.

ب- يقارن الطالب سجله مع سجلات زملاءه باستمرار.

ج- يجمع المعلم سجلات الطلبة دورياً لقراءتها والتعليق عليها.

د- يستطيع الطالب في بعض الأوقات مراجعة ما أنجزه من أعمال بقصد تحسينها أو إكمالها.

هـ- جميع ما ذكر.

21. واحدة من الآتي ليست من خصائص السجل القصصي:

أ- لا يُعطي هذا السجل صورة واضحة عن تقدم المتعلم؛ لأنه يتطلب وقتاً لكتابته ومتابعته وتفسيره.

ب- يُعطي مؤشرات صادقة للتعرف على مهارات واهتمامات المتعلم.

ج- يُعطي مؤشرات صادقة عن سلوك المتعلم وشخصيته بشكل عام.

د- يُوَظَّف لأغراض تنبؤية أو إرشادية وتوجيهية أو علاجية.

هـ- (أ + ج).

شكراً لتعاونكن

الباحثة

ملحق (ب)

استبانة لقياس درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التقويم البديل بصورته الأولية

المجال	رقم الفقرة	مضمون الفقرة	درجة الممارسة				
			دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	1	أكلف الطالبات بعرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو فكرة					
	2	أكلف الطالبات القيام بأداء عملي لمهمات محددة لإظهار المعرفة					
	3	أجري مناظرة بين فريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما					
	4	أسعى إلى تكريس استخدام الطالبات المعرفة والمهارات المتعلقة في المواقف الواقعية العملية في حياتهن					
	5	أعمل على إشراك الطالبات بشكل إيجابي في وضع معايير الأداء					
	6	أقوم بالاطلاع على خطط الطالبات حول الأداء المراد تطبيقه					
	7	أساعد الطالبات في الحصول على المواد والتجهيزات اللازمة في تنفيذ عمل ما					
	8	أراقب الطالبات في مراحل مختلفة أثناء أداء المهمات					
	9	أزود الطالبات بتغذية راجعة، واقتراحات حول تطورهن بعد تقديمهن الأداء					
	10	أقوم الطالبات عن طريق عرض إنتاجاتهن (واجبات أو أنشطة)					
	11	أقوم الطالبات عن طريق المحاكاة أو لعب الأدوار					
إستراتيجية مراجعة الذات	12	أعمل دوماً للوقوف على مدى ممارسة الطالبات للأداءات اللغوية المتنوعة وتوظيفها، والكشف عن جوانب العجز والقصور لمعالجتها					
	13	أسعى إلى تكريس قدرة الطالبات على ملاحظة وتحليل مستوى أدائهن والحكم على ذلك بالاعتماد على معايير واضحة					
	14	أطور أدوات التقويم الذاتي للطالبات بالتعاون والتشارك المتبادل مع طالباتي					
	15	أكلف الطالبات بتصويب أدائهن الكتابي ذاتياً برجوعهن إلى القاعدة أو النص التاريخي الأصلي					
	16	أكلف الطالبات بتصويب أدائهن الكتابي ذاتياً في التعبير					
	17	أتيح للطالبات تقويم أدائهن ذاتياً باكتشاف أخطائهن حين يُلقين قصيدة أو يقرأن نصاً معيناً					
	18	أكلف الطالبات باشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عليها من الوحدة التي تعلمنها					
	19	أشجع الطالبات على استخدام سلالم التقدير الذاتي والأسئلة التأملية					
	20	أسعى باستمرار إلى استخدام صوراً عدة من التقويم الذاتي، كالمؤتمرات الكتابية، مقابلات الطالبات والمعلمات، السجلات القصصية، وقوائم الرصد وما إلى ذلك					
إستراتيجية القلم والورقة	21	أسعى إلى قياس مستوى امتلاك الطالبات للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لموضوع أو مبحث باستخدام أدوات إستراتيجية القلم والورقة					
	22	أحرص عند تصميم الاختبارات إلى أن يقيس الاختبار ما أعد لقياسه مسبقا، أي التأكد من صدق الاختبار					

المجال	الرقم	الفقرة					
	23	أحرص دائماً على أن يتصف الاختبار بالدقة (الثبات) (أتحقق من ثبات الاختبار قبل تطبيقه)					
	24	أحرص على ألا تتدخل ذاتية المصحح بعملية التصحيح في حالة الأسئلة المقالية					
	25	أسعى لأن يكون الاختبار شاملاً للأهداف التدريسية المراد قياسها					
	26	أنوّع في أسئلتي عندما يثار الاختبار كفقرات الصواب والخطأ وفقرات الاختيار من متعدد وفقرات المطابقة (المزاوجة)					
	27	يحتوي الاختبار أيضاً على الفقرات ذات الإجابة المصوغة (الموجهة) وبدرجات متفاوتة من الحرية كفقرات التكميل، فقرات الإجابة القصيرة، والفقرات الإنشائية المحددة					
	28	عند وضع نموذج الاختبار بصورته النهائية أحرص أيضاً على إعداد نموذج للإجابة الصحيحة واستعين به عند التصحيح					
إستراتيجية التقويم بالملاحظة	29	استخدم إستراتيجية الملاحظة في تقويم الطالبات باستمرار وخصوصاً لقياس نتاجات الطالبات التي تعجز عن قياسها طرق التقويم الأخرى					
	30	أقوم بالتخطيط المسبق لما ينبغي عليّ ملاحظته					
	31	أتعاون مع زميلاتي المعلمات عند ملاحظة طالبات معينات عند الضرورة					
	32	أدون ملاحظاتي على بطاقة الملاحظة الخاصة التي اسعى لأن تتصف بالموضوعية والدقة					
	33	أحرص على تسجيل الملاحظة وتلخيصها بعد حدوثها مباشرة					
	34	استخدم مصطلحات واضحة وغير غامضة للسلوك الملاحظ عند تدوينه					
	35	لا أقوم بتفسير السلوك الملاحظ إلا بعد انتهائه وفي وقت لاحق					
	36	أطبق أسلوب الملاحظة البسيطة من المشاهدة والاستماع بحيث ألاحظ السلوكيات كما تحدث تلقائيا في المواقف الحقيقية					
	37	استخدم أسلوب الملاحظة المخطط لها مسبقا والمضبوطة ضبطا دقيقا، وأحدد فيها ظروف الملاحظة كالزمان والمكان والمعايير الخاصة للملاحظة					
	38	أسعى لأن توفر الملاحظة معلومات كمية ونوعية عن نتاجات تعلم الطالبات					
إستراتيجية التقويم بالتواصل	39	استعين في عملية جمعي للمعلومات عن مدى التقدم الذي حققنه الطالبات بفعاليات التواصل المتعددة					
	40	استخدم المقابلة للتعرف على صيغ تفكير الطالبات وأسلوب حلهن للمشكلات					
	41	يتم صياغة أسئلة المقابلة بلغة مألوفة للطالبات					
	42	أعيد السؤال أكثر من مرة وبأكثر من صيغة حتى تفهم الطالبة المغزى من السؤال					
	43	تعطى الطالبة وقتا كافيا قبل السماح لها بالإجابة، كما ويطلب إلى الطالبة تبرير إجاباتها					
	44	أنوع في استخدام صور وأشكال المقابلة، كإجراء المقابلة المحددة وغير المحددة، والفردية، والجماعية					
	45	تعتبر الأسئلة والأجوبة أحد استراتيجيات التقويم بالتواصل التي اعتمدها في تقويم الطالبات					
	46	أحرص على تفعيل دور "المؤتمر" كأحد استراتيجيات التقويم بالتواصل					

الملحق (ج)

استبانة لقياس درجة معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية بإستراتيجيات التقويم البديل بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي المعلمة
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
تحيه طيبة وبعد ...

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان: **(درجة معرفة واستخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل)** وذلك استكمالاً لنيل درجة الماجستير في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، وبالتالي تأمل الباحثة بالإجابة على جميع فقرات هذه الاستبانة وبكل موضوعية وصولاً لأصدق النتائج، مع العلم بأن جميع الإجابات سيتم التعامل معها بكل سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

مع الإشارة هنا، إلى أن هذه الاستبانة، تتكون من قسمين، الأول هو المتغيرات المستقلة (الديمغرافية) ويتم الإجابة عليها بوضع إشارة (X) في خانة الإجابة الصحيحة، أما القسم الثاني فيتضمن أسئلة تقيس درجة المعرفة باستراتيجيات التقويم البديل وهي أسئلة من نوع الاختيار من متعدد تكون واحدة من الإجابات فقط صحيحة، وتكون الإجابة بوضع إشارة دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة.

الباحثة: **إشراف:**

حمده الشراري **الدكتور هادي محمد الطوالبة**

القسم الأول: المتغيرات المستقلة (الديمغرافية):

1. الخبرة وحددت بثلاث مستويات:

أ- (1-5) سنوات. ب- (6- 10) سنوات. ج- أكثر من (10) سنوات.

2. المؤهل العلمي وله ثلاث مستويات:

ب-دبلوم. ب- بكالوريوس. ج- ماجستير فأعلى.

القسم الثاني: أسئلة استراتيجيات التقويم البديل:

1. واحدة من الآتي ليست من فعاليات التقويم المعتمد على الأداء:

أ- التقديم.

ب-المناظرة.

ج- المقابلة.

د- المعرض.

2. يتحدث الطالب عن موضوع معين خلال فترة قصيرة (سرد قصة، إعادة لرواية، إظهار قدرته على التعبير والتلخيص) يتبع لفعالية:

أ- الحديث.

ب- التقديم.

ج- المحاكاة.

د- المناظرة.

3. ينفذ المتعلم الطالب حواراً بكل ما يرافقه من حركات وإيحاءات يتطلبها الدور يتبع لفعالية:

أ- الأداء العملي.

ب- المحاكاة.

ج- الحديث.

د- المناظرة.

4. عند بناء الاختبارات التحصيلية على المعلم أن يعمل أولاً على:

أ- تحديد فقرات الاختبار.

ب- عمل جدول مواصفات.

ج- تحديد الغرض من الاختبار.

د- كتابة تعليمات الاختبار.

5. لقاء مبرمج يعقد بين المعلمة والطلبة لتقويم مدى التقدم في مشروع معين يتبع لفعالية:

أ- الحوار.

ب- المناقشة.

ج- المؤتمر.

د- الأسئلة والأجوبة.

6. تشتمل إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء على عدد من الإستراتيجيات الفرعية، وواحدة من الآتية ليست منها:

أ- إستراتيجية التقديم (العرض والإلقاء) وإستراتيجية العرض التوضيحي.

ب- إستراتيجية الأداء العملي وإستراتيجية الحديث.

ج- إستراتيجية العصف الذهني.

د- إستراتيجية المعرض وإستراتيجية المحاكاة (لعب الأدوار).

هـ- إستراتيجية المناقشة أو المناظرة.

7. للتقويم المعتمد على الأداء عدد من الخطوات، وواحدة مما يلي لا تجسدها:

أ- تبدأ بتحديد الغرض من التقويم بشكل واضح وتنتهي بتحديد وقت الانجاز.

ب- تبدأ بتحديد النتاجات الخاصة المراد تقويمها وتنتهي بترتيب النتاجات حسب الأولوية والأهمية.

ج- تبدأ بتحديد الغرض من التقويم بشكل واضح وتنتهي بكتابة القائمة النهائية للمهارات والعمليات المطلوب تقويمها.

د- لا شيء مما ذكر.

8. تُعد إستراتيجية التقويم القائمة على القلم والورقة المتمثلة في الاختبارات بأنواعها من الاستراتيجيات الهامة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة، وبالتالي يجب أن تتمتع تلك الاختبارات بمواصفات معينة، وواحدة من الآتي ليست من تلك المواصفات:

أ- الصدق.

ب- الثبات.

ج- التهجمية.

د- الموضوعية.

هـ- الشمولية.

9. تستلزم الملاحظة الفعالة، كأحد استراتيجيات التقويم البديل عدد من الإجراءات، وواحدة مما يلي ليست منها:

أ- إعلام المتعلم بأنه محل للملاحظة.

ب- التخطيط المُسبق لما ينبغي ملاحظته.

ج- إعداد بطاقة الملاحظة.

د- استخدام مصطلحات واضحة غير غامضة للسلوك الملاحظ.

هـ- تسجيل الملاحظة وتلخيصها وعدم القيام بتفسير السلوك الملاحظ إلا بعد انتهائه وفي وقت لاحق.

10. من فوائد الملاحظة:

أ- لا تهدد المتعلمين.

ب- تعطي الملاحظة اليومية للطلاب صورة جيدة عن تطورهم.

ج- تعطي فرصة للمعلم لتهيئة الجو لإيجاد مواقف تعلم يمكن عن طريقها ملاحظة بعض الاتجاهات والمهارات لدى الطلاب.

د- اكتشاف المشكلات حال ظهورها والعمل على حلها، وتقديم تغذية راجعة فورية للمتعلمين.

هـ- جميع ما ذكر.

11. واحدة من الآتية لا تعتبر من إستراتيجية التقويم بالتواصل:

أ- المقابلة.

ب- الأسئلة والأجوبة.

ج- اللعب.

د- المؤتمر.

12. واحدة من الآتية ليست من صور (أنواع) المقابلة:

أ- المقابلة المحددة والمقابلة غير المحددة.

ب- المقابلة المحددة المفتوحة.

ج- المقابلة بين المعلم والمتعلم.

د- المقابلة الفردية بين المعلم والمتعلم.

هـ- المقابلة الجماعية بين المعلم وعدد من المتعلمين.

13. لإستراتيجية مراجعة الذات عدد من المراحل الأساسية، وواحدة مما يلي ليست منها:

أ- مرحلة التصريح بقيامها.

ب- مرحلة الإعداد.

ج- مرحلة التنفيذ.

د- مرحلة المعالجة.

14. واحدة مما يلي لا يندرج تحت إستراتيجية مراجعة الذات:

أ- تقويم الذات.

ب- تقويم الآخرين.

ج- يوميات الطالب.

د- ملف الطالب.

15. من خطوات تصميم الملاحظة:

أ- تحديد الهدف من الملاحظة.

ب- تحديد نتاجات التعلم المراد ملاحظتها.

ج- تحديد الممارسات المطلوبة ومؤشسرات الأداء وترتيبها وتصميم أداة تسجيل لهذه الممارسات.

د- جميع ما ذكر.

16. من جوانب القوة في الاختبارات الموضوعية/ الاختيار من متعدد:

أ- تغطي المادة الدراسية بشكل جيد.

ب- سهولة التصحيح.

ج- تتمتع بدرجة ثبات عالية.

د- جميع ما ذكر.

17. نموذج (مذكرة) يكتبها (يرسمها) (يحكيها) الطالب تتضمن خواطره حول ما قرأه أو شاهده أو تعلمه يتبع لـ:

أ- يوميات الطالب.

ب- المعرض.

ج- تقويم الذات.

د- ملف الانجاز.

18. يستخدم كدليل واضح على تقدم الطالب عبر الوقت لأنه يضم أعماله ويوضح انجازاته، لكي يطلع عليها ولي الأمر والمعلمة إنه:

أ- تقويم الذات.

ب- يوميات الطالب.

ج- ملف الطالب.

د- المقابلة.

شكراً لتعاونكن

الباحثة

ملحق (د)

استبانة لقياس درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية لإستراتيجيات التقويم البديل بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحيه طيبة وبعد ...

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان: **(درجة معرفة واستخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل)** وذلك استكمالاً لنيل درجة الماجستير في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، وبالتالي تأمل الباحثة بالإجابة على جميع فقرات هذه الاستبانة وبكل موضوعية وصولاً لأصدق النتائج، مع العلم بأن جميع الإجابات سيتم التعامل معها بكل سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وأُشير هنا، إلى أن هذه الاستبانة، تتكون من قسمين، الأول هو المتغيرات المستقلة (الديمغرافية) ويتم الإجابة عليها بوضع إشارة (X) في خانة الإجابة الصحيحة، أما القسم الثاني تتضمن فقرات تقيس درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل (نموذج ليكرت: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) لذا نرجو وضع إشارة (X) في خانة الإجابة المطابقة لحالكن، علماً بأن استراتيجيات التقويم البديل المُتضمنة في هذا الاستبيان هي:

الرقم	استراتيجيات التقويم البديل
1.	إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء
2.	إستراتيجية التقويم الذاتي
3.	إستراتيجية القلم والورقة
4.	إستراتيجية الملاحظة
5.	إستراتيجية التقويم بالتواصل
	مجموع فقراتها (46) فقرة

الباحثة: | **إشراف:**

حمده الشراري | **الدكتور هادي محمد الطوالبة**

القسم الأول: المتغيرات المستقلة:

1. الخبرة وحددت بثلاثة مستويات:

أ- أقل من (5) سنوات. ب- (5- 10) سنوات. ج- أكثر من (10) سنوات.

3. المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات:

ج- دبلوم متوسط. ب- بكالوريوس. ج- دراسات عليا.

القسم الثاني: فقرات استراتيجيات التقويم البديل:

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
أولاً: استراتيجيات التقويم البديل:						
1)) إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:						
1	أكلف الطالبات بعرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو فكرة.					
2	أكلف الطالبات القيام بأداء عملي لمهمات محددة لإظهار المعرفة.					
3	أجري مناظرة بين فريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما.					
4	أسعى إلى تكريس استخدام الطالبات المعرفة والمهارات المُتعلقة في المواقف الواقعية العملية في حياتهن.					
5	أعمل على إشراك الطالبات بشكل ايجابي في وضع معايير الأداء.					
6	أقوم بالاطلاع على خطط الطالبات حول الأداء المراد تطبيقه.					
7	أساعد الطالبات في الحصول على المواد والتجهيزات اللازمة في تنفيذ عمل ما.					
8	أراقب الطالبات في مراحل مختلفة أثناء أداء المهمات.					
9	أزود الطالبات بتغذية راجعة، واقتراحات حول تطورهن بعد تقديمهن الأداء.					
10	أقوِم الطالبات عن طريق عرض انتاجاتهن (واجبات أو أنشطة).					
11	أقوِم الطالبات عن طريق المحاكاة أو لعب الأدوار.					

2)) إستراتيجية مراجعة الذات:						
12	أعمل دوماً للوقوف على مدى ممارسة الطالبات للأداءات اللغوية المتنوعة وتوظيفها، والكشف عن جوانب العجز والقصور لمعالجتها.					
13	أسعى إلى تكريس قدرة الطالبات على ملاحظة وتحليل مستوى أدائهن والحكم على ذلك بالاعتماد على معايير واضحة.					
14	أطور أدوات التقويم الذاتي للطالبات بالتعاون والتشارك المتبادل مع طالباتي.					
15	أكلف الطالبات بتصويب أدائهن الكتابي ذاتياً برجوعهن إلى القاعدة أو النص التاريخي الأصلي.					
16	أكلف الطالبات بتصويب أدائهن الكتابي ذاتياً في التعبير.					
17	أتيح للطالبات تقويم أدائهن ذاتياً باكتشاف أخطائهن حين يُلقين قصيدة أو يقرأن نصاً معيناً.					
18	أكلف الطالبات باشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عليها من الوحدة التي تعلمنها.					
19	أشجع الطالبات على استخدام سلالم التقدير الذاتي والأسئلة التأملية.					
20	أسعى باستمرار إلى استخدام صوراً عدة من التقويم الذاتي، كالمؤتمرات الكتابية، مقابلات الطالبات والمعلمات، السجلات القصصية، وقوائم الرصد وما إلى ذلك.					
3)) إستراتيجية القلم والورقة:						
21	أسعى إلى قياس مستوى امتلاك الطالبات للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لموضوع أو مبحث باستخدام أدوات إستراتيجية القلم والورقة.					
22	أحرص عند تصميم الاختبارات إلى أن يقيس الاختبار ما أعد لقياسه مسبقاً، أي التأكد من صدق الاختبار.					
23	أحرص دائماً على أن يتصف الاختبار بالدقة (الثبات) (أتحقق من ثبات الاختبار قبل تطبيقه).					
24	أحرص على أن لا تتدخل ذاتية المصحح بعملية التصحيح في حالة الأسئلة المقالية.					

الرقم	الفقرة					
25	أسعى لأن يكون الاختبار شاملاً للأهداف التدريسية المراد قياسها.					
26	أنوّع في أسئلتي عندما يثار الاختبار كفقرات الصواب والخطأ وفقرات الاختيار من متعدد وفقرات المطابقة (المزاوجة).					
27	يحتوي الاختبار أيضاً على الفقرات ذات الإجابة المصوغة (الموجهة) وبدرجات متفاوتة من الحرية كفقرات التكميل، فقرات الإجابة القصيرة، والفقرات الإنشائية المحددة.					
28	عند وضع نموذج الاختبار بصورته النهائية أحرص أيضاً على إعداد نموذج للإجابة الصحيحة واستعين به عند التصحيح.					
4)) إستراتيجية الملاحظة:						
29	استخدم إستراتيجية الملاحظة في تقويم الطالبات باستمرار وخصوصاً لقياس نتاجات الطالبات التي تعجز عن قياسها طرق التقويم الأخرى.					
30	أقوم بالتخطيط المسبق لما ينبغي عليَ ملاحظته.					
31	أتعاون مع زميلاتي المعلمات عند ملاحظة طالبات معينات عند الضرورة.					
32	أدون ملاحظاتي على بطاقة الملاحظة الخاصة التي أسعى لأن تتصف بالموضوعية والدقة.					
33	أحرص على تسجيل الملاحظة وتلخيصها بعد حدوثها مباشرة.					
34	استخدم مصطلحات واضحة وغير غامضة للسلوك الملاحظ عند تدوينه.					
35	لا أقوم بتفسير السلوك الملاحظ إلا بعد انتهائه وفي وقت لاحق.					
36	أطبق أسلوب الملاحظة البسيطة من المشاهدة والاستماع بحيث ألاحظ السلوكيات كما تحدث تلقائياً في المواقف الحقيقية.					
37	استخدم أسلوب الملاحظة المخطط لها مسبقاً والمضبوطة ضبطاً دقيقاً، واحدد فيها ظروف الملاحظة كالزمان والمكان					

	والمعايير الخاصة للملاحظة.					
38	أسعى لأن توفر الملاحظة معلومات كمية ونوعية عن نتاجات تعلم الطالبات.					
5)) إستراتيجية التقويم بالتواصل:						
39	استعين في عملية جمعي للمعلومات عن مدى التقدم الذي حققنه الطالبات بفعاليات التواصل المتعددة.					
40	استخدم المقابلة للتعرف على صيغ تفكير الطالبات وأسلوب حلهن للمشكلات.					
41	يتم صياغة أسئلة المقابلة بلغة مألوفة للطالبات.					
42	أعيد السؤال أكثر من مرة وبأكثر من صيغة حتى تفهم الطالبة المغزى من السؤال.					
43	تعطى الطالبة وقتاً كافياً قبل السماح لها بالإجابة، كما ويطلب إلى الطالبة تبرير إجاباتها.					
44	أنوع في استخدام صور وأشكال المقابلة، كـإجراء المقابلة المحددة وغير المحددة، والفردية، والجماعية.					
45	تعتبر الأسئلة والأجوبة أحد استراتيجيات التقويم بالتواصل التي اعتمدها في تقويم الطالبات.					
46	أحرص على تفعيل دور "المؤتمر" كأحد استراتيجيات التقويم بالتواصل.					

ملحق (هـ)

قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	مكان العمل
أ.د.هاني حتمل عبيدات	جامعة اليرموك
د. خالد بني خالد	جامعة اليرموك
د. نضال الشريفين	جامعة اليرموك
د. عبير الرفاعي	جامعة اليرموك
د. ربى مقدادي	جامعة اليرموك
د. معاذ الشياب	جامعة اليرموك
حسين عبدالله الشيخي	وزارة التربية والتعليم/ السعودية
بدر حويزي القحطاني	وزارة التربية والتعليم/ السعودية
زريفة العنزي	وزارة التربية والتعليم/ السعودية
رضوى مطخان العنزي	وزارة التربية والتعليم/ السعودية
عالية محمد الرويلي	وزارة التربية والتعليم/ السعودية
عبدالله محمد الشهري	وزارة التربية والتعليم/ السعودية
حصة جدوع الشراري	وزارة التربية والتعليم/ السعودية